

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

# **Проблеми сучасної психології**

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

**Випуск 3**

Кам'янець-Подільський  
“Аксиома”  
2009

УДК 378(082):159.9  
ББК 74.58+88я43  
П 68

**Рецензенти:**

- Н.А.Побірченко** – доктор психологічних наук, професор, завідувач відділом профорієнтації і психології професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України
- М.В.Савчин** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
- В.О.Моляко** – доктор психологічних наук, професор, академік АПН України (Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України)
- М.Л.Смульсон** – доктор психологічних наук, професор (Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України)

**Редакційна колегія:**

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

*Друкуються за ухвалою вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 4 від 2 квітня 2009 р.), Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України (протокол № 2 від 26 березня 2009 р.)*

**П 68 Проблеми сучасної психології:** Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 3. – Кам'янець-Подільський: Аксіома. – 2009. – 460 с.

У збірнику наукових праць висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної психології, представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних дослідників. Здійснено аналіз проблем, умов і труднощів психічного розвитку, вікових та індивідуальних особливостей становлення особистості та психології навчання.

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

УДК 378(082):159.9  
ББК 74.58+88я43

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 14574-3545Р від 11.11.2008 р.*

© Автори статей, 2009  
© “Аксіома”, видання, 2009

## РЕАЛІСТИЧНІСТЬ БУТТЯ ОСОБИСТОСТІ

Стаття розкриває реалістичність буття особистості, особистісність природи психіки людини.

**Ключові слова:** особистість, ознака розвитку особистості, психіка, предметна діяльність, саморегуляція, внутрішній світ.

Статья раскрывает реалистичность бытия личности, личностность природы психики человека.

**Ключевые слова:** личность, признак развития личности, психика, предметная деятельность, саморегуляция, внутренний мир.

На початку, я наважуся висловити доволі парадоксальну думку, яка мене зараз по-справжньому турбує.

Те, що буде викладатися – не просто методологічна рефлексія. Мое існування і здійснення в просторі психології призвело до того, що я став жити нею, мені важко нас розділити...

Тож я й не знаю – мої погляди на генезу і здійснення особистості – це є експлікація мого переживання драми життя, або навпаки – ця теорія викликає в мене повні драматизму і великої людської правди мої особистісні переживання...

Психічні явища людини не існують, насправді, окремо і розрізнено. У своїй сукупності вони складають унікальний і неповторний візерунок – психологічну цілісність (міжфункціональну психологічну систему). Лише розуміння структурно-динамічних закономірностей даної цілісності може відкрити нам як розуміння окремих її складових (психологічних функцій), так і усвідомлення сенсу існування людини і шляхів оптимізації цього існування. Ця цілісність і нерозривна єдність психіки людини і є те, що утворює особистість.

Особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ.

Прокоментуємо наше визначення. В ньому підкреслене головне: природа людської психіки – особистісна. Вищий, з відомих нам, рівень розвитку буття, наділений рефлексією і

тому здатний відображати все інше буття і самого себе, втілюється (*в-тілюється*) і стає дійсним способом існування конкретної людини. Можна сказати і зворотно: життя людини в світі є дійсним способом (формою) існування вищої психіки. Ми не знаходимо в світі інших форм існування вищого рівня психіки, окрім особистості. Можна, звичайно, говорити про те, що предмети і явища культури являють собою інший, специфічно перетворений спосіб її існування. Це так, але вони – втілення особистості. Предметнення, тобто додаткове переведення психічного (ідеального) у предметне (матеріальне), здійснюють особистості, залишаючи в предметі, закарбовуючи у ньому всю унікальну своєрідність саме даної особистості – автора.

Особистісність природи психіки людини означає, з іншого боку, що будь-який окремий психічний процес набуває дуже складного устрою. Він має власні закономірності і якості, але поряд з цим в ньому відображається вся цілісність особистості. Тому, коли вивчають окремо психічне явище (мислення, емоції, пам'ять тощо), лише спеціальне й штучне абстрагування дозволяє досліднику робити висновки щодо нього в “чистому”, так би мовити, вигляді. Насправді ж це завжди – мислення даної конкретної людини, її емоції або будь-які інші явища. Цей вплив цілісності (її проектування) на конкретне явище не є чимось “дріб’язковим”, стороннім. Адже, якщо говорити про мислення, насправді його показники визначаються далеко не лише особливостями, власне, інтелектуальної сфери: мотиви діяльності, цілі, цінності, нахили, стійкі і тимчасові емоційні стани, навіть соматичне здоров'я – все це в сукупності і визначає функціонування будь-якої психічної функції. Особливо важливим виявляється врахування даного положення в галузі практичної психології.

Особистість має такі змістовні (ключові) ознаки: ***цілісність, унікальність, активність, вираження, відкритість, саморозвиток і саморегуляція.***

Особистість живе, розвивається і формується лише вся, як цілісність. У цьому живому русі цілісності змінюються взаємозв'язки окремих складових, і змінюються самі ці складові. Але ці зміни – вторинні і третинні порівняно зі змінами цілого – особистості. Вони виникають внаслідок окремого живого руху особистості і сприяють наступним цілісним рухам.

Ця унікальна здатність особистості як цілісності відбиватися в її кожній окремій рисі, стосується не лише рис психічних. І саме тому ми легко впізнаємо людину, навіть за фізичними її особливостями, оскільки це особливості – даної конкретної особистості і містять в собі загадковим способом її всю.

Цілісність може бути досліджена адекватно, якщо реально вивчатиметься процес її виникнення і становлення, а не певний результат (post faktum). Отже, вихідна наукова проблема психологічного дослідження тут принципово змінюється – є проблемою не сама по собі цілісність особистості як факт, а процес її виникнення. Іншими словами, психологія особистості має починатися не з констатації наявних психічних структур і пошуку засобів їх подальшого аналізу, а з “проблеми формування людської суб’єктивності, проблеми засад процесу перетворення об’єктивних умов буття людини у внутрішній світ, що суб’єктивно переживається, опосередковує, спрямовує і мотивує життєдіяльність”.

Набуття якісно нового досвіду вимагає нового методу дослідження, адекватного і об’єкту, і вихідним положенням. Це не може бути аналітичний метод, оскільки нужна як вихідна суперечлива єдність біологічного і соціального не розкладає, а створює, інтегрує цілісну особистість у процесі її онтогенезу. Отже, це має бути метод, який би моделював генезу особистості. Ми назвемо його – генетико-моделюючим, оскільки ця назва максимально відповідає його сутності. (Необхідно зауважити, що в теорії розвивального навчання генетико-моделюючий метод називається генетико-моделюючим експериментом і ототожнюється з формувальним навчальним експериментом. Нам здається, що це ототожнення є непорозумінням, оскільки відображає думку, нібито Л.С. Виготський вживав терміни “експериментально-генетичний метод” і “генетико-моделюючий” як синоніми, що, на наш погляд, дуже сумнівно).

Особистість є складною системою, що саморозвивається, тобто – сама моделює і реалізує власну генезу. Для того, щоб науково дослідити цей процес, а отже, й дослідити саму особистість, ми маємо створити такі способи і форми вивчення, які б не переривали й не зупиняли його штучно, а – викликали, співіснували б із ним. В ідеалі – це є співіснування за принципом сполучальності (із усної розмови Г.С. Костюк): ми повинні дати змогу особистості (об’єкту вивчення) вільно функціонувати і

розвиватися за власними законами, але водночас надавати їй керовано такі можливості (природні і соціальні), які підлягають емпіричній фіксації і верфікації.

Генетико-моделюючий метод, як уже сказано, не є, власне, аналізом. Разом з тим, він, як і будь-який науковий метод, обов'язково має аналітичну складову. Не на підставі тільки даних чуттєвого досвіду, і не на підставі тільки емпіричного мислення, а в результаті поєднання цих двох складових з третьою – “точною фантазією” (або – креативністю), ми повинні виокремити в цілісній особистості такі змістовні одиниці, які були б *самостійними і самодостатніми*, несли в собі всю цілісність і забезпечували в своїй сукупності її (цілісності) саморозвиток і функціонування. Останнє – головне і суттєве: “одиниця” системи, що саморозвивається і саморегулюється, принципово відрізняється від тих “одиниць”, що встановлювались в експериментально-генетичному методі. Образно і, разом з тим, абсолютно точно кажучи – вона має бути живою. Дотримання цього і буде означати відхід від редукції.

При цьому не слід забувати, що й сама особистість є дійсною “одиницею” існування і розвитку людської психіки. І в цій своїй іпостасі вона – далі не розкладається. Психіка людини – особистісна, і цей вираз означає, що будь-яке дослідження будь-якого часткового процесу чи явища буде адекватним лише тоді, коли це останнє розглядатиметься як змістовне відгалуження особистості, і лише тоді воно стане зрозумілим (зазначимо, що це не враховується в психології далі, ніж декларація).

Як встановити в аналізі змістовні “одиниці” особистості? Генеза, існування, оформлення, саморозвиток особистості забезпечуються особливою й унікальною біосоціальною силою – нуждою. Нужда як суперечлива, рухлива і енергетична єдність біологічного і соціального, як втілення і можливість подальшого нескінченного втілення людського у людське, як те, що моделює і реалізує рух особистості, і є вихідною всезагальною одиницею – носієм особистісної природи психіки людини. В своєму “розгортанні” нужда “зустрічається” із соціальними і біологічними факторами оточення людини і задає змістовні точки – одиниці тезаурусу особистості. Вони, ці одиниці, є і вузликami структури, і водночас – лініями розвитку особистості.

Існування (функціонування, розвиток) окремих ліній розвитку особистості (змістовних “вузликів” її структури) має,

таким чином, досить жорстку подвійну обумовленість – детермінованість.

Всезагальний плин людської нужди “зустрічається” з факторами оточення (біологічними, чи соціальними). Виникають відгалуження нужди – потреби, які, реалізуючись, утворюють певні специфічні міжфункціональні системи, що спеціалізуються, залишаючись при цьому частинами і носіями цілісності (аналогія з тканинами і органами людського організму). Так виникає диференціація інтегрованої єдності особистості.

Отже, аналітична складова генетично-моделюючого методу спрямована на виокремлення змістовних рухливих одиниць генези і самомоделювання. І хоча це принципово відрізняється від встановлення одиниць в межах експериментально-генетичних, ми залишаємо без змін назву першого принципу нашого методу – принцип аналізу за одиницями.

Згідно з нашою методологічною парадигмою, застосування генетико-моделюючого методу дозволить, нарешті, “повернути людину в психологію”, оскільки метод дає можливість проаналізувати і водночас інтегрувати те вихідне системоутворювальне начало особистості, яким виступає нужда як унікальна єдність біологічного та соціального і їх активант. Розробка методу, отже, є першочерговою і найбільш актуальною проблемою. На цьому етапі нами розроблені основні принципи його побудови і застосування (перший з них – “аналіз за одиницями” – тут викладено).

Інший важливий принцип генетико-моделюючого методу дослідження особистості відображає її відпочаткову природу. Це принцип єдності біологічного і соціального. Статус принципу наукового методу не дозволяє лише декларувати дану єдність, оскільки в цьому випадку він перестане бути принципом. Необхідно чітко усвідомити, що саме мається на увазі, що розуміється під єдністю.

Ми вважаємо, що складну суперечливу взаємодію біологічного і соціального є сенс розглядати у двох площинах – як фактори, що діють на особистість (1), і як фактори, що утворюють особистість і забезпечують її існування і розвиток “зсередини”. Перша площина аналізу являє собою взаємодію “особистість – навколишній світ”. У ній дійсно можна деякою мірою виокремлювати власне біологічні (природні) і соціальні фактори.

Хоча останні, насправді, ніколи не є чисто соціальними, адже всі вони являють продукт людини (людства), в якому певним чином втілено не лише соціальне, але й біологічне тієї цілісної, біосоціальної істоти, що їх створювала. Якщо ж розглядати біологічне і соціальне як внутрішнє, особистісне, слід визнати, що ми ніколи не маємо в цьому випадку їхньої окремоті. Ми відступаємо від традиційного розгляду біологічного як спадкового і тілесного: “усередині” особистості біологічні і соціальні фактори не існують як окремі, кожен з них являє собою інобуття іншого. Будь-яка думка, образ, ідея, потреба неможлива поза біологічними структурами і функціями організму. Так само правильним є і зворотне – кожна тілесна структура, кожна біологічна функція людини – це є прояв людського ества, тобто це є те, що одвічно несе в собі як біологічне, так і соціальне втілення, і психосоматичні явища, які інтенсивно досліджуються сучасною наукою, є найкращим підтвердженням цього.

Принцип єдності біологічного і соціального відкриває дійсну сутнісну природу витоків активності особистості. Коли психологія твердить, що такими витокami є потреби, вона помиляється. Адже є дуже просте й доречне питання: а звідки виникають потреби? Крім того, дією потреб не можна пояснити саморух, саморозвиток тієї складної відкритої системи, якою є особистість. Так і виникає уявлення про дух, як першоджерело активності, яке не може бути досліджено у межах сучасної науки. Знову найцікавіше й найголовніше зникає для психології.

Ми стверджуємо, що таке вихідне першоджерело активності особистості насправді існує, і воно цілком підлягає науковому дослідженню. І це є нужда. В.В. Давидов зазначає: “Нужда є глибинною основою потреби... Проблема полягає в тому, як ця нужда у людини перетворюється на відповідну потребу”. Далі зазначається, що цього ще ніхто в психології не вивчав, і це правда. В.В. Давидов розглядає нужду в контексті діяльності (а не особистості), як її важливу складову, і зовсім не намагається аналізувати її психологічний зміст, зазначаючи, що це “дуже складна майбутня розмова...”.

Ми виходимо з того, що нужда є вихідним енергетичним началом особистості, біосоціальним за своєю природою. Онтогенез особистості починається значно раніше, ніж вона



народжується фізично. Його початок – опредметнення – втілення нужд двох осіб, що люблять одна одну. Виникає нова форма існування нужди, яка (нужда) просто не може існувати без матеріального носія (принаймні, сучасна наука не знає іншого способу існування біосоціальної нужди, крім існування її як соціобіологічного енергетичного підґрунтя особистості людини).

Дотримання принципу єдності біологічного й соціального в межах генетико-моделюючого методу означає вивчення онтогенезу від його дійсного початку, дослідження механізмів виникнення потреб із нужди. В цілому, це означає розгляд у будь-якому конкретно-психологічному дослідженні існування особистості як становлення здатної до саморозвитку вихідної біосоціальної єдності.

Наступним важливим принципом побудови генетико-моделюючого методу є *принцип креативності*. “Зустрічі” нужди з численними і різноманітними об’єктами і явищами не просто породжують потреби, вони зумовлюють цілепокладання і розвиток власних і унікальних засобів досягнення цілей. Це є, фактично, творчість.

Саме в цьому сенсі ми вживаємо термін “креативність”. Отже, мова йде про творчу унікальність особистості, яка пронизує весь її життєвий шлях. Уже сам початок нової людини є нічим іншим, як результатом творчого акту опредметнення своєї нужди двома люблячими істотами. Вже сама по собі дана особистість є результатом і продуктом творчості. І нужда, втілена у ній, має величезний креативний потенціал, який виявляється в унікальності, гетерогенності, самоусвідомленні, самодостатності в цілому. Дійсна таємничість і загадкова унікальність людської свідомості полягає в її здатності до моделювання і самомоделювання. Саме це призводить, зокрема, до абсолютно своєрідного співвіднесення у свідомості минулого, сучасного і майбутнього. Свідомість самомоделюється, привласнюючи здібність, і моделює подальше існування людини.

Дотриматися принципу креативності в аналізі (і в дослідженні) особистості, означає “взяти” її існування в цілому, в її унікальній спрямованій єдності, в котрій вона лише і існує. І це означає реально врахувати багатозначність, неочікуваність і непередбачуваність особистості. З іншого боку, це означає віддати собі звіт у тому, що все однозначно і прогнозоване. Усе,

що ми намагаємося отримати в сучасних експериментах, є, насправді, навіть не конкретним випадком, а справжнім артефактом. І в цьому – головний недолік досліджень у галузі психології особистості. Останнє ми вважаємо дуже важливим, перш за все, методично, і тому формулюємо наступний *принцип – рефлексивного релятивізму*, який фіксує принципову неможливість встановлювати точні виміри і фіксувати остаточно вищі унікально-творчі вияви особистості.

Адже самодетермінація через власну нужду відкриває людині принципово ненасичувану і необмежувану можливість різноманітності буквально всіх проявів і властивостей. Наявність рефлексії як одного з найбільш цікавих і загадкових наслідків зустрічі нужди з життям людини робить це життя безмежно своєрідним, відкриває людині дійсну нескінченність ресурсів самозміни в кожний момент часу.

У цілому це явище є добре відомим: згадаймо хоча б наполегливе твердження Ф.М. Достоевського про неосяжну глибину і непередбачуваність “дійсної, ґрунтовної особистості” кожної людини. Разом з тим, прагнення позитивної науки до прагматичного схематизування призводить до дуже спрощених уявлень щодо особистості людини. Принцип релятивізму (відносності) застерігає від схематизму і поверхових прогнозів – наші знання є обмеженими і завжди будуть такими: ми надійно знаємо лише про наявність рефлексивно-творчого потенціалу людини і про безмежність його проявів. У зв’язку з цим відкривається дійсна обмеженість і несерйозність спроб схематизування чи моделювання особистості. У зв’язку з цим же відкривається дійсна глибина страждань людини, якою маніпулюють або яка сама маніпулює.

Водночас, *принципи креативності і релятивізму* відкривають дійсний зміст явища суб’єктності: нужда в онтогенезі ніби розгалужується. Частина її існує і функціонує так, як це було в ранньому дитинстві, як було на початку: поза волею даної людини забезпечується її життєздатність і плин життя в цілому. Інша “гілка” нужди спрямовується виключно на зустрічі з соціальним світом. Саме ці зустрічі породжують вищі психічні функції, цілепокладання, пристрасність внутрішнього світу, креативність. Так народжується суб’єкт.

Останній *принцип* генетико-моделюючого методу дослідження особистості – *єдність експериментальної і генетичної*

ліній розвитку. На наш погляд, це дуже суттєвий момент характеристики не лише нашого методу, а й загального стану речей у культурно-історичній теорії. Ще у роботі, яка, власне, й присвячувалась розробці основних положень і методів дослідження, Л.С. Виготський геніально передбачав труднощі, пов'язані з тим, що вивчення психології вищої функції в її формуванні призводить до фундаментального (і сакраментального, між іншим) питання: чи так формується дана функція поза експериментально-генетичним методом, у “природних”, так би мовити, умовах. Іншими словами: самі формуємо, і те, що формуємо – те й вивчаємо. А як насправді, без нашого втручання? Гостроту цього питання, на жаль, не помітили його послідовники і учні. І даремно: психологія стала “формувальною”, формувальний експеримент і зараз є необхідним атрибутом дисертацій. Але ж, пам'ятаємо (?), наука повинна вивчати об'єкт за його логікою, а не власну логіку дослідника в об'єкті, що ним же й створюється. Питання залишилось поза увагою, а наскільки ж воно загостриться, коли “в психологію повернеться людина”? Адже головним стане питання, на яке зараз просто ніхто не звертає увагу: коли у дитини штучно формується (і вивчається), скажімо, опосередковане запам'ятовування способом “врощування-привласнення”, сама дитина при цьому існує і розвивається як цілісність. Ми вивчаємо дискретний момент – як воно врощується, як привласнюється. А що відбувається при цьому з дитиною, з її іншими функціями і явищами? Постає кардинальне питання: а як це відбувається в інших дітей, у тих, у кого ніхто нічого не формує спеціально?

Ця цілісна особистість виходить на перший план у генетико-моделюючому дослідженні. І ми легко схилиємось до феноменологічного напрямку, коли здаємо собі звіт, що тут (див. *принцип креативності*) нічого “змодельовати” не можна, не порушивши філігранно тонкий процес *самомоделювання і саморозвитку*. Отже, залишається тільки опис? Ні, ми впевнені, що поєднання цієї “природно”-генетичної лінії розвитку з експериментальною можливе, але не шляхом формування-привласнення здібностей, а шляхом створення в експерименті особливих умов розгортання і “уповільнення” становлення цілісних одиниць аналізу. Це має відбуватися на тлі різноманітних (але фіксованих) можливостей для самомоделювання.

Повернемося знову до Л.С. Виготського, який стверджував (і абсолютно справедливо), що новий концептуальний підхід вимагає нового, адекватного методу дослідження. Ми вважаємо, що генетико-моделюючий метод (у нашому його розумінні) відбиває ті сутнісні ідеї, які ми намагаємося реалізувати у дослідженні особистості як цілісності, яка саморозвивається завдяки дії біосоціальної основи – нужди, що опредметнилася в даній особистості.

Ми зовсім не даремно зачіпаємо і підкреслюємо тут глобальність природи нужди. Адже це дозволяє зрозуміти нерозривну єдність всього живого, що існує на Землі. З іншого боку, таке розуміння сприяє вирішенню теоретико-логічної проблеми визначення дійсного місця цього явища в ряду відомих інтенцій живої істоти і, безумовно, людини. Найлегше і найшвидше впадає в око близькість нужди до фрейдівського *libido*, і отже, виникає бажання ототожнити ці інтенції. Але ця близькість є уявною і абсолютно не відповідає дійсності. Якщо говорити про Фрейда, то у нього *libido* означає лише сексуальний потяг “в первинному медичному сенсі”. *Libido* тут дійсно є силою, вияв якої забезпечує дію інстинкту продовження роду і через нього – експансію життя. Отже, *libido* за Фрейдом – енергетичне утворення виключно вузько-сексуального спрямування, і, з іншого боку, воно водночас виявляється в інстинктивній, тобто – спрощеній, схематизованій, біологічно запрограмованій поведінці. Таке розуміння дійсно дуже далеке від нашого уявлення про нужду, хоча слід зазначити й таке: за самим сенсом слова, за його етимологією, *libido*, в цілому, є повністю адекватним нашому розумінню нужди, хоча й не тотожним. Редукція терміну, швидше за все, не задовольняла самого автора, який у своїх пізніх роботах все більше схилявся до всезагального значення даного явища, кінець кінцем вирішивши ввести новий (для себе, звісно) термін “Ерос”, що означає фундаментальну життєву силу, а швидше, навіть – “космічне начало існування”. Однак ретельний аналіз робіт цього періоду засвідчує, що З. Фрейд, працюючи реально з даним поняттям, все ж залишається в межах суто сексуально-інстинктивних. Важливим для нас є відзначення парадигмального положення Фрейда щодо протистояння соціального лібідозній енергетиці при виключно конфліктному підґрунті розвитку структури і динаміки особистості.

Набагато змістовніше і цікавіше розробляв поняття *libido* К.-Г. Юнг, приводячи його до дійсного філософсько-світоглядного звучання. Зазначаючи, що “поняттю *libido* надається у функціональному відношенні таке ж значення в галузі біології, яке в фізиці має поняття енергії”, Юнг розвиває поняття *libido* до означення всезагальної психічної енергії, життєвої сили, що притаманна всьому органічному світу. Далі Юнг пропонує власну “генетичну теорію *libido*” і розбудовує її до філософського рівня. Він вважає, що *libido* забезпечує пристосування організму до оточуючого середовища, виявляючись тут як “позасексуальне” відгалуження споконвічно єдиного потоку. “Цей розгляд приводить нас до поняття *libido*, яке в своєму розширенні йде далі меж природничо-наукового формулювання до філософського світобачення, до поняття волі взагалі”. Юнг звертає увагу, що в його тлумаченні, поняття *libido* стає поруч з такими уявленнями, як Ерос Платона, світова душа як енергія розуму Плотіна, воля Шопенгауера *etc.* Юнг особливо підкреслює здатність *libido* розділитися, що є передумовою будь-якого розвитку і творчості: “душа світу є “нескінченність всього життя” і тому виключно – енергія, вона є організм ідей, які набувають в ній дійовість і дійсність”. Зазначається, що у багатобарвності явищ природи втілюється “воля *libido*” в найрізноманітнішому застосуванні і формуванні. В цій, загальнофілософській частині, ідея К. Юнга є дуже привабливою, оскільки відповідає дійсному стану речей. Але лише в цій, абстрактній іпостасі. Подальший аналіз засвідчує, що лише в цій частині Юнгу вдалося підійти до розуміння сутності психіки людини “зверху”, тобто – з точки зору глобально-природних і культурних явищ. Коли ж справа доходить до тлумачення конкретних механізмів дії цього всезагально-глобального *libido*, Юнг, непомітно для самого себе, пояснює їх у традиційній психоаналітичній (фрейдівській) логіці – “знизу”. Він цілком справедливо, хоча, зауважимо в дужках, і не відкриваючи нічого особливо нового, вважає, що поява людської психіки, свідомості пов’язана із специфічним подвоєнням природного світу, завдяки здатності людини створювати символи. “Нове” тут передбачалося у відкритті механізму: для Юнга символ виникає як наслідок дії всезагальної енергії *libido*. Але, на жаль, нове лише передбачалося: К. Юнг пояснює цей механізм, виходячи вже не з того *libido*,

природу якого він описав філософськи, а виключно з libido фрейдівського: нереалізований сексуальний інстинкт “відгалужується” і втілюється в специфічний рух, предмет або образ, що символізують ... статевий акт. І далі Юнг, використовуючи свою дійсно феноменальну ерудицію, намагається довести, що і добування вогню, і малювання, і писемність, і мовлення і ... все інше суто людське є символами, що створені завдяки “відхиленню” libido, але – виключно як сексуального інстинкту. Отже, Фрейд залишається непереможеним. Коли Юнг переносить свою логіку в галузь онтогенезу, він виявляється ще ближче до Фрейда. До речі, ми могли б тут з цікавістю поуявляти, в чому ж проблема Юнга-дослідника? Парадоксально: він набагато раніше Фрейда почав розробляти ідею libido як везагального (а не лише вузько-сексуального) носія життя, в тому числі – розумного життя. Він перевершив Фрейда у філософсько-методологічному плані, але, повернувшись з цією власною (дійсно цікавою, глибокою і перспективною) позицією в психологічні межі – мусив “з’їхати” на фрейдівські уявлення... Здається, що це – проблема не лише вченого, а й особистісна позиція, вірніше – міжособистісна: страшно робити крок, який випередить маестро засновника... Про це, між іншим, свідчить і те, що Юнг не вводить новий термін: адже те явище, яке постулював, філософськи описав і довів він, є зовсім не схожим на libido Фрейда, яке вже на той час настільки зросло з іменем автора, що особистісна позиція Юнга виявилась від початку програшною: він хотів розширити галузь улюбленого поняття творця психоаналізу, а вийшло, що він знайшов інше явище, більш цікаве і глибоке. Тут діяв подвійний негативний ефект: з одного боку, ми певні, що читачі не дуже-то й переймалися змістом юнгівських теоретизувань, зустрівшись з терміном libido, а з іншого боку – Фрейд обов’язково відчув це випередження Юнга, і мабуть, для їхніх взаємостосунків було б краще, якби останній не побоявся ввести нове поняття. Але Юнг у цій своїй позиції виявився послідовним – він “приклеїв” фрейдівський старий механізм до нового явища, а потім відмовився описувати власне психологічну (не філософсько-світоглядну) природу цього явища: так libido залишилось просто сексуальним інстинктом, а яскраві побудови Юнга “зависли” поза психологією.

І все ж теоретичні викладки Юнга приваблюють нас уже через те, що ми не знаходимо в історії психології аналогічної

концепції, яка б так глибоко і майстерно торкалася природи вихідної рушійної сили онтогенезу особистості. І тому саме з цією теорією ми спробуємо порівняти наші уявлення про нужду.

Нужда, безумовно, є плином енергії життя, але вона не є сексуальним інстинктом. І вона взагалі не є інстинктом. Останній в точному розумінні являє собою виключно біологічно запрограмовану поведінку. Така поведінка може зумовлюватись нуждою, і відбувається це лише в найбільш елементарних, розрізнених актах організмичного функціонування. Як справедливо зауважив свого часу Г. Олпорт – виключно інстинктивна, чисто біологічна поведінка – це аномалія, це – патологічне явище. Теза вимагає пояснення.

Традиційно, термін “біологічне” використовується для опису анатомічної чи морфологічної структури організму та його суто природних функцій – руху, живлення, росту, розмноження, виділення. Отже, біологічне – це виключно натуральне, і спонукається воно такими ж “чисто” натуральними потребами, що й забезпечує існування організму. Зрозуміло, що в цій традиції вихідна енергетична сутність організму, яка й породжує конкретні потреби, має виключно натуральну природу. Тут і виникає не вирішувана проблема соціального, яке слід якимось чином “додати”, “включити” в існуючу енергетичну систему. Але ми хотіли б звернути увагу на цікавий факт: в межах живої природи Землі ми не зустрічаємо жодного випадку, коли організм існував би сам, відокремлено, ізольовано від інших організмів. Осмислення цього факту як фундаментального привело свого часу В.І. Вернадського і Т. де Шардена до створення теорії біосфери, а потім і ноосфери як унікальної єдності земного життя. Насправді, цей факт говорить про дуже суттєву річ: існування і експансія життя на всіх його рівнях забезпечується не лише нескінченною енергією розмноження, а й таким же нескінченним потягом до співіснування. Нужда є відпочатковим поєднанням цих двох сил, які в своїй єдності і створюють могутній потік нескінченного існування. Коріння соціального, безумовно, знаходиться в найпростішій взаємодії живих істот, яка є абсолютно необхідним атрибутивним фактом, точно таким же за значущістю, як і розмноження. Отже, нужда відпочатково є поєднанням двох глобальних прагнень – розмноження і взаємодії (“біологічного” і “соціального”). Одне не можливе без іншого, і це є, якщо хочете, –

імператив існування живого. І виходить, що точно так, як організму, щоб жити, треба боротися з оточенням (на всіх рівнях живого), точно так йому необхідно і бути разом з іншим живим, а це викликає розвиток відповідних форм поведінки. Чому Фрейд помітив тільки боротьбу, тільки протистояння – можна лише здогадуватися, але саме це й привело його до редукції. Ми можемо звернутися ще раз до еволюції життя і зауважити, що є дуже невелика і еволюційно безперспективна група організмів (хоча й дуже чисельна), яким для розмноження не потрібен інший організм. Абсолютна більшість може реалізувати цю фундаментальну потребу виключно за умови зустрічі з іншим. Отже, зустріч і взаємодія стає не лише “поруч” з розмноженням, а перетворюється на його передумову. Це – “клітинка” процесу, коли соціальне (взаємодія) перетворюється (втліюється) в біологічне – нову живу істоту.

Отже, (1.) першою атрибутивною змістовною ознакою нужди є її гетерогенність: біологічне і соціальне тут відпочатково складають суперечливу, але абсолютно нерозривну єдність.

Інша важлива характеристика нужди пов’язана з її інформаційним аспектом. Нам здається прикрою помилкою фактичне постулювання вченими незмінності природи вихідної життєвої енергетичної субстанції (Фрейд, Юнг, Плотін, Платон etc.). Юнг був правий відносно численних розгалужень вихідної життєвої сили. Кожне відгалуження нужди породжує живу істоту як суб’єкта реалізації її суттєвої функції. Поки живе істота – в ній існує відгалуження нужди, яке є саме відгалуженням, тобто воно залишається складовою єдиного потоку нужди. Численні життєві прояви і контакти живої істоти, всі її зміни вбираються (асимілюються) нуждою, залишаються в ній, збагачують і урізноманітнюють цей нескінченний енергетичний плин величезною цільністю нової інформації. Кожна Зустріч двох істот, що відбувається з метою власного продовження через створення і народження нової істоти, означає не лише подвоєння енергії, але й подвоєння інформації, урізномбарвлення існування. Саме це є вихідною умовою розвитку. Отже, (2.) другою атрибутивною властивістю нужди є її здатність до розвитку (саморозвитку).

Аналіз філо- і онтогенезу живого засвідчує, як уже вказувалося, що нескінченний плин нужди, її саморозвиток не є випадковим і хаотичним. Він має спрямування. І спрямований



він на постійне ускладнення і підвищення інтегрованості. Цей рух завершується в умовах Землі “виходом” нужди на позицію можливості усвідомлювати саму себе (рефлексія). Але можна відповідально говорити про те, що це не є дійсним кінцевим етапом становлення нужди: просто людство виникло на цьому етапі і нужда відрефлектувала саму себе. Але рух продовжується... Отже, (3.) третя атрибутивна ознака нужди полягає в тому, що її розвиток є спрямованим і являє собою ортогенез.

(4.) Четвертою важливою атрибутивною властивістю нужди є її здатність до породження. Ця креативна якість виявляється в усьому, що пов'язане з життям, і це є, дійсно, справжнім дивом (О.Ф. Лосев). Але ми зупинимось тут на найбільш суттєвому. Зустріч двох відгалужень нужди, втіленої в живі істоти різної статі, породжує якісно нову нужду (інформаційно і енергетично нову), яка продовжується в існуванні нової живої істоти. Цей акт є єдиним цілісним опредметненням нужди в живій природі. Якщо ж говорити про людину, ми зустрічаємось з “другою” реальністю: нужда людини може створювати і нову людину, і якісно новий продукт (творчість). Особливості цього аспекту ми розглянемо нижче. Однак необхідно зазначити, що в акті створення нужда зовсім не виступає в ролі такої собі модифікованої *libido* (навіть у тваринній царині), адже вона відпочатково є єдністю нату-рального і соціального.

Наступна (5.) п'ята атрибутивна властивість нужди полягає в тому, що вона існує лише у формі втілення в породжену нею живу істоту. Поза живим ми не маємо такої енергетично-інформаційної біосоціальної сутності, якою є нужда. Можна уявити собі, що вона пов'язана з суто фізичною енергетикою Всесвіту, але виникає і існує виключно як втілена в біологічну істоту. Тут, швидше за все, ми маємо ефект, схожий з тими явищами мікросвіту, відкриття яких призвело до необхідності створення принципу доповнюваності: жива істота існує водночас і як структура, і як втілена в ній нужда. З іншого боку, нужду ми не можемо охопити іншим шляхом, окрім вивчення живої істоти, як її прояву. Отже, все залежить від ракурсу дослідження.

(6.) Шостою атрибутивною властивістю нужди слід вважати її афіліативну природу. В даній роботі показано, що дійсною формою існування нужди є любов. У контексті аналізу

нужди, ми схильні розглядати любов (слідом за Т. де Шарденом) досить широко, вважаючи її силою, що протистоїть космічній ентропії і зумовлює рух всіх живих істот (не лише людей) одне до одного. І саме результатом цього руху є народження.

Нарешті, необхідно зазначити, що (7.) сьомою важливою атрибутивною ознакою нужди є нескінченність її існування. Завершеним (кінцевим) є існування організму, особистості як носіїв і втілення нужди. Але завдяки Зустрічі і через неї нужда продовжує своє існування і є нескінченною в часі. Нам здається, що аналіз даної атрибутивної властивості дозволить, крім усього іншого, відкрити нові аспекти значення часу в житті.

Перераховані атрибутивні властивості нужди окреслюють (нехай поки що і схематично) її природу.

Людське життя, існування особистості якимось цілком неймовірним, чудовим чином вбирає в себе все – не лише природу як ество – весь світ. Вона не просто природна – вона сама природа, сам світ в нескінченності потенцій і напрямів, глибин і вершин існування. Так створюється особлива тканина доцільності світу, в яку вплетене життя людини. Так виникає онтологія її існування – драма. Щоб спробувати зрозуміти її, треба подолати редукціонізм, усвідомити, що набір будь-якої, в принципі – навіть безмежної кількості окремих емпіричних фактів нічого не дасть нам для розуміння цієї драми. Треба досліджувати існування цілісної людини, окреме життя, долю...

Людина захоплена плином цього всезагального існування світу, і, в цьому сенсі, вона існує, як будь-яка інша складова світу. Будь-який існуючий об'єкт має сутність, яка є такою ж явною і відчутною, як весь її “носій”, вона ніби “розчинена”, представлена в кожному його елементі, в кожному динамізмі. Виникає напружена суперечлива (сполучальна) єдність сутності і існування. Як розв'язується це протиріччя? В чому? Нам здається, сполучальна конфліктна суперечлива єдність сутності і існування розв'язується в абсолютно унікальному акті здійснення. Якщо замислитися, весь зміст нашої роботи пронизаний цією ідеєю: розвиток, динаміка, становлення особистості (існування) є, власне, способом існування власної всезагальної сутності – нужди як суперечливого енергетично-активного інформаційного утворення. І це протиріччя розв'язується здійсненням: втіленням дійсної природи людини в твір,

продукт, кінець кінцем, в найбільше диво – нову людину, дитину.

Так (або майже так) існує все живе. Але людина має ще один спосіб існування, унікальний і єдиний: їй дано рефлексувати власне існування. Вибирати, керувати, переживати, змінювати і ... насамкінець, зустрічатися з його кінцевим характером: адже я – істота природна. В цьому головна драма людського життя.

Генетико-психологічний аналіз теорій особистості, а головне, динамічної єдності біологічного і соціального як суперечливої одиниці особистості, що фіксується в нужді, дозволяє говорити про розробку реальних теоретичних підвалин генетичної моделі існування і психологічного зростання особистості. (Генетико-психологічна теорія існування і зростання особистості).

Сила нужди як сила життя розгортається в часі і створює поперемінний плин домінування у функціонуванні індивіда то біологічного (яке стає сенситивним до соціальних впливів), то соціального (коли створюються і опосередковуються засоби), що є дійсним механізмом розвитку особистості. Пояснімо це. Відпочатково біологічне створює соціальну готовність індивіда до побудови психологічних засобів, які стають одиницями свідомості, що морфологічно фіксуються, стаючи, таким чином, біологічним (або створюючи біологічне підґрунтя для соціального), і так продовжується вічно.

Нужда в продовженні роду та взаємодії з іншою людиною є творенням *самого себе* та іншої істоти і виступає творчим проявом особистісного зростання.

Це прагнення любові особистісного продовження *самого себе* і живої диво-істоти є ключовим у генетичній психології.

Центральним аспектом розуміння становлення особистості є, на наш погляд, співвідношення свідомого і несвідомого у психіці людини.

Перше, що слід констатувати на підставі величезного досвіду досліджень (емпіричних фактів і їх теоретичних узагальнень та інтерпретацій) – принципова *гетерогенність* психіки відносно феноменів свідомого і несвідомого. З точки зору *генетичної* гетерогенність означає можливість *співіснування* у особистості свідомого і несвідомого, а також динамічні *переходи* одного в інше...

Водночас, ця динаміка, цей нескінченний плин не означає, що перед нами – неструктурований конгломерат. Поряд з динамізмом існує досить чітка структурованість внутрішнього світу людини, і сама сутність становлення полягає, на наш погляд, у постійній взаємодії свідомого і несвідомого, що породжує прогрес – ускладнення, диференціацію, інтегрованість.

Взаємовідношення свідомого і несвідомого є суперечливим і складним. Можливо, усвідомлення *виникає* при зустрічі кореневої інтенції – *нужди* – з соціальним досвідом, зафіксованим у вигляді *ідеального* в предметах, значеннях, способах взаємодії людей. Інтеріоризація всього цього породжує здатність відношення людини до світу *зі знанням* (власне, свідомість), яка утворює вершину своєрідного айсберга, якщо спробувати уявити особистість саме таким чином. Свідомість дійсно таки є соціальним в нас і охоплює вона цілепокладання, відповідь на соціальні стосунки, оперування набутим досвідом, вольову саморегуляцію. Використання цієї здатності людиною дозволяє їй стати адаптованою до суспільства і пристосуватися все краще, аж до проявів конформізму і втрати ідентичності. Однак, у певний момент існування кількість накопиченої і усвідомленої інформації стає “критичною” і відбувається своєрідне обертання вершин – на поверхню в активованому стані виходить неусвідомлювана частина, яка характеризується наявністю могутніх креативних інтенцій *нужди* та, водночас, високою чутливістю до інтуїтивних подразників не соціально-адаптованої природи. Фактично в цей час домінує природна складова *нужди*, але, оскільки контакт відбувається із *соціальним* оточенням, людина привласнює принципово інший (не структурований, не підготовлений *заздалегідь* досвід), який змінює не лише загальний об’єм досвіду (психологічно), але й “зачіпає” морфологічні структури (біологічне стає соціальним). Іншою характеристикою цього періоду існування особистості є, на наш погляд, те, що він характеризується дуже високим рівнем прояву креативності: дійсна творчість, незрозумілі і фактично великі відкриття притаманні людині саме в цей час. У цей час людина є найменш адаптованою стосовно соціального оточення, прагне до усамітнення, може виявляти неочікувані і непритаманні їй риси і особливості поведінки. Період завершується певним наси-

ченням природної складової нужди (без свідомого) і зворотнім поворотом та новим входженням у адаптивні усвідомлювані стосунки із суспільством.

Нам здається, що така зміна позицій свідомого і не-свідомого по відношенню до оточення життя людини і призводить до взаємозбагачення цих аспектів (модулів) існування, забезпечуючи в цілому зростання особистості.

Ознаками розвитку особистості слід вважати, по-перше, відсутність жорсткої віднесеності до якогось задалегідь визначеного масштабу, критерію, зразка, еталона; по-друге, наступність, тобто обумовленість попередніми стадіями розвитку; по-третє, цілісність, коли система розвивається в цілому і це випереджає розвиток окремих частин, і, по-четверте, універсальність розвитку людських потенцій, що є самоціллю.

The article reveals the realistic aspect of human existence, personal nature of human psyche.

**Key words:** personality, trait of personality development, psyche, subject activity, self-regulation, inner world.

*Отримано: 02.02.2009*

## **Організація самостійної діяльності старшокласника з фізики у системі розвитку пізнавальної самостійності**

У статті відмічена особлива роль домашньої роботи з фізики в системі розвитку пізнавальної самостійності старшокласника; провідну роль у забезпеченні самостійної роботи відведено діяльнісному підходу в навчанні фізики; запропоновано елементи технології і методичні рекомендації учням для раціональної організації самостійної діяльності вдома та самоосвіти.

**Ключові слова:** самостійна робота, домашня робота, пізнавальна самостійність, фізика.

В статье отмечена особая роль домашней работы по физике в системе развития познавательной самостоятельности старшеклассника; ведущая роль в обеспечении самостоятельной работы отведена активному подходу в обучении физике; учащимся предложены элементы технологии и методические рекомендации ученикам для рациональной организации самостоятельной деятельности дома и самообразования.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, домашняя работа, познавательная самостоятельность, физика.

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується докорінною перебудовою навчального процесу в освітніх закладах різного рівня. На перший план сьогодні винесене питання формування здатності особистості до самостійного здобування знань. Досягнення цієї мети тісно пов'язане з посиленням ролі самостійної діяльності на кожному етапі навчального процесу.

Самостійність є важливою рисою старшокласника та якісною характеристикою його діяльності в процесі навчання. Але специфіку самостійності людини в процесі учіння, коли мають виявитися особистісні риси самостійності школяра, пов'язані з особливостями його навчальної праці, керованої вчителем, визначає “пізнавальна самостійність”. Під нею ми розуміємо особистісну якість, яка відповідає природному бажанню визначити своє – Я, бути незалежним у сприйнятті та

розумінні оточуючого світу, мати власну точку зору, самостійно ставити мету й набувати нових знань, критично та самокритично ставитись до результатів діяльності, вміння знаходити раціональні шляхи та способи пізнання дійсності. На нашу думку, в розвитку пізнавальної самостійності визначальним має бути діяльнісний підхід до навчання, який базується на максимальній увазі до активної самостійної роботи учнів.

Організація самостійної роботи учнів є однією із найдавніших проблем педагогічної теорії й практики. На її значущість вказували класики (Ф. Дістверг, Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинський, К. Ушинський), цій проблемі присвячені праці відомих науковців (А. Алексюк, В. Буряк, П. Гальперін, Г. Голубев, Б. Єсіпов, В. Козаков, Н. Сидорчук, А. Усова, І. Харламов), в яких розглянуто різні аспекти самостійної роботи учнів, викладені її наукові та методичні засади.

Проте, незважаючи на широке коло досліджень, присвячених цій проблемі, багато питань, пов'язаних із нею, потребують подальшого вивчення. Зокрема, в педагогічній літературі недостатньо розкрита роль і місце домашньої роботи з фізики в розвитку пізнавальної самостійності старшокласника. Питанням примноження ролі домашньої самостійної роботи в навчально-пізнавальній діяльності школярів присвячені праці К. Бардіна, В. Вив'юрського, А. Громцевої, М. Каліткіна, І. Колбасько, С. Поварніна.

Офіційна українська педагогіка трактує самостійну роботу як “різні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності школярів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або вдома за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі”, – саме таке визначення подано в “Українському педагогічному словнику” за редакцією академіка С.У. Гончаренка [1, с. 297]. В.К. Буряк визначає її як спосіб самоосвіти та найвищу форму пізнавальної діяльності учня [2]. У методичній літературі з фізики найчастіше використовується поняття “самостійна робота”, сутність якого полягає в організації навчання у чітко визначений час. При цьому учні виконують завдання вчителя без його допомоги, в кінці самостійної роботи результат перевіряється.

На практиці сукупність різних видів самостійної роботи учнів зводиться до самостійної діяльності. Під “самостійною

діяльністю“ розуміють таку навчально-пізнавальну діяльність школярів, яка “детермінується цілями, усвідомленими учнями, визначеними мотивами й реалізується з допомогою самостійних дій, які вимагають розумових, вольових чи фізичних зусиль і завершуються певним результатом“ [3, с. 119]. Проте самостійна діяльність учнів не вичерпується тільки виконанням завдань. Вона охоплює практично весь навчальний процес і здійснюється при різноманітному співвідношенні репродуктивної (відтворюючої) і пошукової діяльності учнів. Тільки в одних випадках переважає репродуктивна діяльність, а в інших – пошукова. При цьому процес відтворення і пошуку єдиний. Вчитель у процесі такої діяльності проявляє своє керівництво спонукальними словами: пригадайте, розгляньте, проаналізуйте, складіть, побудуйте, дайте відповідь, обчисліть, порівняйте, узагальніть, зробіть висновок, доведіть, дослідіть і т.д. Звичайно, результат діяльності в цих випадках визначається індивідуальними, психологічними особливостями учнів, їх попередньою підготовкою, а також професійною майстерністю вчителя.

Ми вважаємо, що ефективно організована домашня робота є однією із найважливіших ділянок навчально-пізнавальної діяльності в школі, яка покликана максимально сприяти розвитку самостійності учня. Це означає, що навчальну діяльність старшокласників потрібно планувати так, щоб формування самостійності було метою цієї діяльності. Враховуючи, що особистість формується і проявляється в діяльності, можна стверджувати, що для забезпечення провідної ролі самостійності учнів у навчально-виховному процесі необхідно застосовувати до неї діяльнісний підхід. Цей підхід передбачає спрямованість усіх педагогічних методів на організацію інтенсивної діяльності, яка постійно ускладнюється, так як лише через власну діяльність людина засвоює науку і культуру, засоби пізнання і перетворення світу, формує і вдосконалює особистісні якості. Одним із завдань у цьому напрямі є створення ефективних технологій навчання старшокласників самостійній діяльності з фізики.

Питання про домашню самостійну роботу учнів має велику історію. У дореволюційній школі домашня робота учнів займала значне місце в навчанні, але по суті зводилася до заучування і зазубрювання по книзі завдань вчителя. Нерідко і сам урок у



класі зводився до перевірки і задавання домашніх робіт. У 20-ті роки минулого століття домашні завдання були скасовані, що не в останню чергу було пов'язано із відсутністю підручників, які задовольняли потреби нової школи. Починаючи з 30-х рр., задання уроків додому і їх перевірка почали розглядатися як обов'язкові частини уроку. За подальші роки школи накопичили великий позитивний досвід в організації домашньої роботи. Але водночас не вдалось уникнути і недоліків, до яких насамперед треба віднести перевантаження учнів домашніми завданнями, що, у свою чергу, спричинило зниження питомої ваги самостійної роботи учнів на самому уроці. Деякі школи, прагнучи подолати цей недолік, пішли на відміну домашніх завдань, з чим погодитися не можна [4, с. 80].

Перед сучасною школою стоїть завдання всебічного підвищення самостійності і активності учнів у навчанні на всіх етапах і рівнях оволодіння ними знаннями, залучення їх до різносторонньої творчої діяльності. Зі сказаного не випливає, що відтворююча пізнавальна діяльність є застарілою. Відтворюючий і творчий характер діяльності взаємно не виключають одні одного, а лише відображають різні рівні їх протікання. Більш того, вони органічно спаяні між собою. Як відтворювальна діяльність містить елементи творчості, так і творчі роботи неодмінно включають відтворення знань. Проте творчі самостійні роботи характеризуються вищим ступенем пізнавальної і практичної діяльності.

У процесі навчання учні набувають таких знань і оволодівають такими методами пізнавальної діяльності, якими вони раніше не володіли. Свого часу психолог С.Л. Рубінштейн справедливо відзначав, що учень не відкриває, а лише засвоює здобуті людством знання, він не відкриває знань для людства, але для себе особисто він все ж таки їх відкриває. У цьому розумінні пізнавальна діяльність школярів завжди носить творчий характер. Проте з цього не виходить, що всі види навчання належать до творчої діяльності учнів. Творча пізнавальна діяльність учнів у навчанні обов'язково повинна розвивати допитливість і самостійність учнів, готувати їх до самостійного придбання знань і творчого їх застосування на практиці. Крім того, самостійна робота старшокласника з придбання нових знань, допомагає з вибором професії після закінчення школи, тому що здібності і схильності формуються

лише в діяльності, і якщо немає конкретної діяльності, то нічого не можна говорити про здібності та інші якості [5].

У чому полягає суть домашньої (хатньої) самостійної роботи учнів?

Перш за все в тому, що учні закріплюють і розширюють отримані на уроці знання і оволодівають методами самостійної роботи. Домашня самостійна робота виховує відчуття відповідальності, підвищує упевненість у подоланні труднощів і готує їх до самоосвіти після закінчення школи. При всьому цьому не можна вдаватися до крайності і переносити центр тяжіння в навчанні з уроку на домашню роботу. Домашня робота не може підміняти урок, вона повинна витікати з нього і обслуговувати його потреби. Слід відмовитись від трафарету, при якому урок незмінно закінчується словами вчителя: “Запишіть домашнє завдання”. Обсяг і характер домашніх завдань з фізики у кожному окремому випадку визначається загальним планом занять з певного розділу чи теми, що вивчається. Залежно від класу і специфіки матеріалу, що вивчається, домашні завдання в одних випадках даються на кожному уроці, в інших – з теми програми [4].

Інтерес учнів до домашніх робіт потрібно розвивати. Адже відомо, що частина учнів виконує домашні завдання без особливого інтересу тому, що сенс повторення ними не завжди усвідомлюється, а нового і цікавого вони в них знаходять мало. У міру удосконалення уроку і посилення самостійної роботи учнів необхідно скорочувати обсяг домашніх завдань і підвищувати їх творчий характер, що сприяє розширенню і глибшому осмисленню набутих знань на уроці і оволодінню методами самостійної роботи.

Треба відмітити, що епізодичне застосування прийомів організації самостійної індивідуальної роботи не дозволяє повною мірою забезпечити саморозвиток учня, прищепити йому навички самоосвіти. Домашня самостійна робота має бути систематичною. Для раціональної організації домашньої роботи А.К. Громцева пропонує рекомендації по характеру і порядку їх виконання [6]:

- Перед виконанням завдання точно сформулюй для себе мету, яка супроводжуватиме твою роботу. Самостійно добиватися досягнення певної мети в своїй роботі набагато цікавіше, ніж просто “вивчати уроки”.

- Сформулюй мету, усвідом, що Тобі повинно дати виконання завдання, яке Ти починаєш виконувати.
- Після формулювання мети роботи не поспішай звертатися до підручника (може, ти і самостійно справишся з нею). Пригадай, що Ти знаєш з цього питання, що читав, що чув. Переглянь записи в зошиті, вони допоможуть Тобі відновити пояснення вчителя.
- Звертайся до підручника тільки з певною метою. Працюй з ним економно. Якщо зміст обширний, але ти його зрозумів на уроці, підручник повинен допомогти закріпити його. Можеш прочитати цю тему по іншому підручнику, порівняй їх за змістом.
- Для вирішення задачі теоретичний матеріал повторюй не до виконання завдання і не після нього, а в процесі роботи над ним, осмислюючи хід всіх своїх дій.

Істотним недоліком у постановці домашньої самостійної роботи учнів є її одноманітність. Ця робота не може обмежуватись лише закріпленням за підручником вивченого на уроці. У практику домашнього завдання з фізики для старшокласників повинно входити конспектування і робота з підручником, доопрацювання навчального матеріалу, робота з друкованими та електронними джерелами інформації, виконання рефератів, підготовка доповідей, участь у науковій роботі, аналіз проблемних ситуацій з навчальної чи дослідницької проблематики, розв'язування нестандартних задач, підготовка до різних видів контролю, поглиблена робота над питаннями теми, рівень складності яких дозволяє розглянути їх самостійно. Доцільними є також індивідуальні і творчо-пошукові завдання для закріплення й поглиблення знань.

Зауважимо, що вчитель не може і не повинен промовляти і пояснювати учням весь матеріал, передбачений навчальною програмою з фізики, самостійне вивчення учнями деяких питань за підручником дає більші результати, ніж при усному викладі їх вчителем. Використання підручника для придбання, поглиблення і розвитку знань, для організації діяльності учнів у процесі вивчення нового матеріалу на уроках – частина загальної проблеми розвитку пізнавальної самостійності учнів.

Роботу з підручником на уроці організовує вчитель. Це робота з вивчення нового матеріалу, робота по закріпленню нових знань, робота з підручником при узагальнюючому

повторенні пройденого матеріалу. Під час уроку учень під керівництвом вчителя набуває навиків роботи з книгою, які потім стануть у нагоді йому в домашній самостійній роботі. Фактичні знання учнів співвідносяться з їх уміннями отримувати з тексту необхідну інформацію. Можна виділити чотири основні групи умінь роботи з підручником [7]. Перша група – уміння забувати знання з тексту; друга група умінь направлена на поглиблення знань у процесі роботи учнів з ілюстративними матеріалами підручника (малюнками, схемами, таблицями, графіками); третя група включає уміння використовувати підручник при вирішенні задач; четверта група включає різної складності уміння з орієнтації в тексті і довідковому апараті підручника: користуватися наочно-іменним покажчиком, виділяти в тексті висновки по параграфу, робити вибірки з питання, що вивчається.

Доцільно на самому початку навчального року провести з учнями декілька коротких бесід, присвячених книзі. Під час цих бесід важливо визначити значущість книги, ознайомити з її видами (навчальна, науково-популярна, художня, спеціальна). Потрібно також ознайомити учнів з літературою з фізики (підручник, збірники задач, довідники, інструкції), запропонувати списки додаткової літератури. Важливо також ознайомити учнів з видами читання: первинним, цілісним, вибіркоким.

Крім того, в уміння працювати з книгою входять такі навички, як підбір літератури з потрібної теми, знання прийомів роботи з бібліотечними каталогами, словниками, написання паспорта книги. Навички роботи з книгою, і на цьому має наголошувати вчитель, стануть у нагоді при написанні рефератів, підготовці наукових повідомлень, для самоосвіти школярів. Причому форми мотивації самоосвітніх схильностей учнів можуть бути різні. Мета звернення до книги може бути різна: підготовка доповіді, розв'язання пізнавальної задачі, підготовка до виступу.

На першому етапі формування прагнення до самоосвіти потрібно прищепити учневі бажання цікавитися новим. Корисно також орієнтувати його на накопичення друкованого матеріалу (вирізки з газет і журналів, добірки статей), який стосуються фізики, певних її тем. Наступним етапом є формування уміння виділяти головну думку, що втілює ідею в тексті, складати план прочитаного тексту, визначити внут-

рішню структуру тексту, поділити його на частини і дати їм відповідні заголовки. Третім важливим компонентом стане уміння скласти конспект, тези, зробити необхідні з погляду поставленого завдання виписки.

Під час самостійної роботи з підручником вчитель повинен спрямувати учнів на серйозну, копітку роботу, на глибоке усвідомлення й осмислення змісту інформації, метою якої є володіння культурою читання, яка є основною складовою частиною культури розумової праці та культури особистості взагалі, набуття умінь систематизації інформації. Корисно сформулювати разом з учнями алгоритм самостійної роботи над текстовим матеріалом:

- Бігло ознайомитись із загальною побудовою книги (монографії, статті), її змістом, передмовою, визначити, наскільки матеріал потрібний, на які питання він допоможе відповісти.
- Вдумливо прочитати весь текст з метою його цілісного сприйняття.
- Під час читання: визначити основні ідеї; простежити, як вони розвиваються, доводяться (чи є матеріал для підтвердження або спростування їх, порівняти знання з тим, що вже відомо); знайдені “опорні пункти” можна пронумерувати і виписати; усвідомити зв’язок між цими “одиницями”, визначити головні з них, другорядні; визначити ідею роботи та своє ставлення до неї.
- Якщо матеріал важкий, треба повернутись до перегляду найбільш складних місць, доведень.
- Виконати завдання або вирішити задачу для самоконтролю правильності розуміння засвоєних ідей.
- Зосередити увагу на головних положеннях та зафіксувати їх у пам’яті.

Під час самостійної роботи над матеріалом старшокласникам потрібно наголошувати, що не слід захоплюватись фактами, не потрібно намагатися все запам’ятати, оскільки основна суть роботи полягає в оволодінні новими ідеями, які їм завжди доцільно проілюструвати своїми прикладами.

К.Д. Ушинський писав, що у навчанні потрібна система, яка виходить із самої сутності предметів. Якщо не можна оволодіти наукою, не вивчаючи її в певній системі, то такою ж мірою не можна успішно розвивати пізнавальні і творчі здібності

учнів без строго продуманої системи їх навчання. Принцип систематичного і послідовного навчання полягає у поступовому привчанні учнів до самостійної роботи з інформаційними джерелами, в лабораторіях, кабінетах, розвиток у них навичок організованості і послідовності в придбанні знань.

Школярі не завжди усвідомлюють, що будь-якому теоретичному матеріалу курсу, що вивчається, властива певна система. Відсутність в учнів уміння узагальнювати є однією з основних причин слабкого оволодіння ними системою знань. Тому на певному етапі навчання необхідні перекомпонування, систематизація матеріалу, виявлення нових зв'язків між елементами знань.

Готуючись до уроків узагальнювального повторення, в ході домашньої роботи учням також пропонуємо скласти відповідні таблиці, схеми, алгоритми, опорні конспекти. Використання схем стає частиною підготовки до уроків внаслідок того, що вони дають можливість прослідкувати взаємозв'язки між явищами, дозволяють при мінімумі даних за допомогою умовних знаків, стрілок, ключових слів позначити максимум відомостей. Крім того, при роботі зі схемами засвоєння матеріалу на уроці і закріплення його в ході домашньої роботи відбувається за допомогою як слухової, так і зорової пам'яті. Зведення окремих елементів схеми в єдине ціле вчить логіці викладу матеріалу, аналізу, структуризації і систематизації даних.

У практиці викладання на уроках використовуємо опорні схеми, за якими учні працюють вдома. Як основу роботи з опорними конспектами ми обрали методику вчителя фізики В.Ф. Шаталова [8]. Використовуючи його досвід, доповнений власними привнесеннями, формулюємо такі принципи побудови опорних схем: лаконічність (200-300 символів на сторінку); структурність (4-5 зв'язок, логічних блоків); змістовий акцент (рамки, відділення одного блоку від іншого, оригінальне розташування символів); використання стандартних шрифтів; автономність (кожен з 4-5 блоків має бути самостійним); асоціативність; доступність відтворення; колірна наочність (без різнобарв'я) і образність. Запропонована методика розвиває розум учня подібно до пошуку своєї відповіді на питання, але з тією різницею, що самостійне мислення доступне спочатку не кожному, а робота з опорною схемою – це міні-завдання, яке під силу навіть досить слабким учням.

Одним із різновидів опорних схем можуть бути плани узагальнюючого характеру (для проведення досліду, спостереження явища, розв'язування задачі, складання конспекту) або алгоритми. Вони призначені схематизувати не порядок викладу матеріалу для запам'ятовування, а хід думки учня. Система вказівок алгоритмічного типу не регламентує жорстким способом усіх дій учня, але потребує конкретизації знань, переносу знань на схожу або нову ситуацію, а це вчить школяра вчитися. Певні вказівки визначають загальні напрями пошуків і залишають великі можливості для самостійності мислення.

Така форма самостійної роботи, як реферат з фізики, сприяє розширенню і поглибленню знань учнів, оскільки реферати доповнюють питання навчального курсу, який вивчається. Тематика рефератів може бути запропонована як вчителем, так і учнями. Завдяки цьому в учнів створюється мотиваційна готовність до самостійного виконання завдання. Під час самостійної роботи над рефератом з фізики, яка сприяє формуванню навичок інформаційного пошуку, умінь класифікувати конкретні явища, узагальнювати та систематизувати знання, розвивати самостійне мислення, розвитку здібностей науково-дослідної діяльності, необхідний постійний контакт вчителя і учня. Розглянемо основні етапи роботи над рефератом і доповіддю, до яких повинен спрямувати діяльність учня вчитель [9]. Так, підготовка реферата передбачає:

- пошук та відбір потрібної інформації з різних джерел;
- усвідомлення логічної структури проблеми, яка досліджується, визначення основного змісту;
- стисле викладення інформації в такій послідовності, яка забезпечить сприйняття реферативного матеріалу;
- формулювання висновків, в яких висвітлюється відношення автора реферату до досліджуваної проблеми.

Підготовка доповіді передбачає:

- пошук інформації для доповіді, опрацювання джерел, що дає можливість визначити конкретну мету роботи, її кінцевий результат;
- розробка змісту доповіді, встановлення об'єму і плану роботи, вивчення навчального матеріалу, визначення логічної послідовності висвітлення теми;
- систематизація матеріалів, написання тексту, висновки і узагальнення.

Отже, до основних умінь, якими учні повинні оволодіти в процесі самостійної діяльності, справедливо відносимо: узагальнення навчального матеріалу, виділення в ньому вихідних ідей, принципів, законів; усвідомлення способів розв'язання завдань; стислий і раціональний запис повідомленої інформації; структурування навчального матеріалу; використання різних видів самоконтролю, перевірка роботи в процесі її виконання; використання додаткової інформації (бібліотечні матеріали, довідники, словники, енциклопедії, мережа Інтернет тощо); критичний аналіз завдань, які виконуються; своєчасна підготовка до різних видів контролю; раціональна організація самостійної роботи.

Очевидно, що зміна цілей освітньої системи вимагає від нас розширення поняття самостійної роботи і використання поняття самостійної діяльності учнів. Це пояснюється тим, що самостійна робота, котра використовується як дидактичний засіб організації діяльності, в якій учні є об'єктами керування, неефективна. Педагогічні технології, орієнтовані на розвиток особистості, передбачають діяльність на будь-якому рівні, в тому числі і самостійну діяльність, при цьому учні є суб'єктами цієї діяльності, для яких вона стає формою реального існування.

#### **Список використаних джерел**

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Буряк В.К. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра // Рідна школа. – 2001. – № 9. – С. 49-51.
3. Зоренко И.С. Дидактические условия организации самостоятельной учебной работы школьников: Дис. ... канд. пед. наук. – Кривой Рог, 1997. – 181 с.
4. Педагогика школы: Уч. пособие для студентов пед. ин-ов./ Под ред. проф. И.Т. Огородникова. – М.: Просвещение, 1978. – 320 с.
5. Атаманчук П.С. Інноваційні технології управління навчанням фізики. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. – 174 с.
6. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.



7. Поведа Т.П. Розвиток пізнавальної самостійності учнів в процесі роботи з підручником фізики // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Випуск 57. Серія: педагогічні науки: Збірник. – Чернігів: ЧДПУ, 2008. – № 57. – С. 117-122.
8. Шаталов В.Ф. Точка опоры. Организационные основы экспериментальных исследований. – Минск: Изд-во Университетское, 1990. – 224 с.
9. Благодаренко Л.Ю. Самостійна робота учнів з фізики в умовах її диференціації в сучасній школі //Матеріали III Міжнародної конференції Соросівських учителів. Частина 2. – Київ: Віпол, 1998. – С. 158164.

In the article attention is spared to the independent home-work. Methodical recommendations are offered for effective organization of independent work of students. Independent work it the mean of self-education of senior pupil.

**Key words:** independent home-work, cognitive independence, physics.

*Отримано: 05.02.2009*

**УДК 159.922.6**

*І.М. Біла*

## **Розвиток творчого сприймання на етапі дитинства**

Стаття присвячена дослідженню властивостей, функцій творчого сприймання, аналізу особливостей та умов його розвитку в дошкільному віці.

**Ключові слова:** сприймання, творче сприймання, дошкільний вік, розвиток творчого сприймання, сенсорне виховання.

Стаття посвящена дослідванню свойств, функций творческого восприятия, анализу особенностей и условий его развития в дошкольном возрасте.

**Ключевые слова:** восприятие, творческое восприятие, дошкольный возраст, развитие творческого восприятия, сенсорное воспитание.

**Постановка проблеми.** Метою дошкільного навчання, на думку О.В. Запорожця, мають бути не акселерація, а ампліфікація дитячого розвитку, тобто збагачення, максимальне розгортання тих цінних якостей, по відношенню до яких цей вік найбільш сенситивний, зокрема образних форм пізнання, в першу чергу, сприймання.

Аналізуючи динаміку розвитку сприймання, ми відмічаємо, що вже на 1-му році життя дитина починає виділяти просторові властивості предметів, фіксуючи їх у “сенсомоторних передеталонах” – спочатку реальних, а потім таких, що являють особливості власних рухів, спрямованих на предмет. На 2-3-му році життя вона оволодіває предметною діяльністю, що включає дії, які передбачають практичне співвіднесення предметів з урахуванням їх властивостей. Деякі предмети починають виступати як “міра” властивостей інших предметів. Після 3-х років вирішальне значення у розвитку сприймання набувають продуктивні види діяльності – малювання, ліпка, конструювання та інші. Вони передбачають відтворення предметних властивостей і відношень, сприяють засвоєнню загальноприйнятих еталонів через властивості матеріалів. У подальшому відбувається інтеріоризація орієнтувальної дії й предметні маніпуляції замінюються відповідними перцептивними операціями з еталонами-уявленнями, в плані сприймання, коли дорослий керує процесом обстеження предметів. На цій стадії сприймання вже перетворюється в специфічну “теоретичну діяльність”, що включає аналіз і синтез, осмислення та пояснення сприйнятого. Поступово розвиваючись, сприймання переходить у пов’язане з творчою діяльністю створення художнього образу, естетичне споглядання [4, с. 14].

**Завданням** даної статті є аналіз творчих властивостей сприймання та з’ясування оптимальних шляхів розвитку творчого сприймання на етапі дошкільного віку.

**Аналіз досліджень з означеної проблеми.** Проблема сприймання є корінною проблемою психологічної науки. Якби психологічні явища ми не розглядали, вони неодмінно мають своє чуттєве джерело. Сприймання як процес формування і функціонування чуттєвого образу дійсності є складне поєднання різних утворень – функціональних, операційних та мотиваційних.

Сприймання, як і відчуття, що складає його основу, є не тільки безпосереднім чуттєвим відображенням людиною зовнішнього світу, а й регулятором взаємодії людини з предметами та явищами оточуючого середовища. Тому сенсомоторні та перцептивні процеси складають основу психічного розвитку людини й важливу сторону людської життєдіяльності в цілому.

Операційні механізми сприймання, з якими пов'язані найбільш активні та узагальнені компоненти перцептивних процесів, забезпечують не тільки реалізацію їх функціональних потенціалів, але й необхідні пристосування, що протистоять їх ослабленню.

Відносна збереженість перцептивних процесів пояснюється, крім операційних механізмів високим рівнем мотивації, інтересами до оточуючої дійсності, потребами у знаннях, спілкуванні. При цьому існує відома послідовність формування та розгортання цього різноманітного ланцюга мотивів (органічних, гностичних, етичних, естетичних) [1].

Варто відмітити, що процеси відчуття і сприймання – це дії, спрямовані на розв'язання певних завдань, які становлять пізнавальну, практичну або творчу діяльність суб'єкта. Перцептивні дії (ідентифікації, прирівнювання до еталона, перцептивного моделювання) забезпечують орієнтування в конкретній ситуації, виділення найважливіших для розв'язання конкретного завдання аспектів, здійснюють таку обробку інформації органів чуття, яка призводить до побудови образу, адекватного як предметів, так і завданням діяльності (О.В. Запорожець, Г.С. Костюк, Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтьєв, В.П. Зінченко).

Сприймання, в якому автоматично відбувається фіксація нового об'єкта, ситуації, взаєминах між, що сприймаються, предметами є творчим. Формуванню цієї навички сприяє сполучення протилежних якостей, контрастів, протиріч у структурі самого сприймання, а також бачення аналогій чи асоціативно-образне бачення, коли об'єкт, що сприймається, викликає в пам'яті інші образи, що пов'язані з ним спільними якостями.

На думку В.О. Моляко, творче сприймання – це процес (та його результат), конструювання суб'єктивно нового образу, який більшою чи меншою мірою видозмінює, своєрідно модифікує предмети та явища об'єктивної реальності. При

цьому виділяються варіанти його прояву: сприймання нового предмета, коли творчість повинна проявитись обов'язково, або ж віднайдення нових елементів, ознак та т.ін. при сприйманні чогось відомого. В залежності від складності, масштабності, новизни сприйнятих об'єктів вибір відповідних образів базується на стратегічних тенденціях аналогізування, комбінування та реконструкції, які можуть трансформуватись у конкретні стратегії не тільки розв'язання перцептивної задачі, але й усієї проблеми загалом [7].

Вибірковість сприймання надає людині можливості орієнтуватися в інформаційному полі, зосереджуватися на тому, що складає її особисті інтереси, пов'язані з її діяльністю (Б.Г. Ананьєв, Л.А. Венгер, О.В. Запорожець, О.М. Леонтєв). Саме вибірковість, може наштовхнути творчо спрямовану людину на вирішення певної проблеми, винахід.

Важливо зауважити, що у творчій діяльності сприймання виконує ряд продуктивних функцій. Зокрема, цілеутворююча функція – це виділення у візуальному полі об'єкта, що відповідає меті та завданням діяльності. Образ сприймання, що виник в проблемній ситуації, є предметом дослідницької діяльності людини.

Моделююча функція сприймання передбачає впорядкування та об'єднання окремих відчуттів у цілісні образи предметів або явищ, які виступають як ідеальні об'єкти перетворюючої діяльності людини в процесі творчості.

Перетворююча функція – здібність маніпулювати образами, що знаходяться в зоровому полі. В результаті маніпулятивних дій з образами сприймання вихідна ситуація змінюється, що сприяє висуненню різноманітних гіпотез розв'язання творчої задачі.

Евристична функція – виникнення нового змісту образу сприймання як результат збільшення кількості альтернативних схем для сприймання одного й того ж об'єкта. В основі такого сприймання лежить включення об'єкта пізнання в різні системи зв'язків для знаходження різних його властивостей та сторін, розглядання предмета з різних точок зору. І як наслідок, смислоутворююча функція сприймання грає вирішальну роль у забезпеченні новизни продукту творчої діяльності.

Регулююча функція – співвіднесення результатів відображення зовнішнього світу з самим зовнішнім світом. Вона

засновується на такій властивості сприймання, як предметність. Регулююча функція сприймання, що забезпечує адекватне відображення дійсності, дає можливість на основі оцінок проміжних результатів визначати напрямок пошуку розв'язання творчої задачі, відкидаючи одні гіпотези й приймаючи інші.

Продуктивні функції сприймання вибірково реалізуються на всіх етапах творчого процесу (постановка мети, аналіз ситуації, висунення гіпотез, знаходження рішення)[12].

**Виклад основного матеріалу.** Сенсорні процеси забезпечують орієнтування в конкретній ситуації, виділення найважливіших для розв'язання конкретного завдання аспектів, здійснюють таку обробку інформації органів чуття, яка веде до побудови образу.

Для виникнення задуму дитині важливо мати яскраві враження, певні уявлення, джерелом яких є різноманітний предметний та природний світ, соціальні явища, література, різні види діяльності. Сприймання оточуючого світу в дітей у більшості випадків поверхнєве, неусвідомлюване, малорезультативне. Саме тому важливо наповнювати їхнє життя враженнями, створювати умови для більш глибокого засвоєння оточуючого, формувати вміння бачити характерні особливості предметів, явищ, розвивати спостережливість дошкільників.

На думку вчених, сприймання, спостережливість – дуже важлива складова розумового розвитку дитини. До основних показників розвитку сприймання вони відносять:

1. Уміння дитини зосередитись на завданні, діяти за інструкцією.
2. Повноту сприймання – уміння виділяти частини, характеризувати властивості, дії та стани об'єкта відповідно до поставленого завдання.
3. Точність сприймання, вміння підмічати малопомітні компоненти (відтінки, деталі форми, будову частин тощо).
4. Планомірність, продумана послідовність огляду об'єктів.
5. Осмислення або інтерпретацію сприйнятого крізь призму попереднього досвіду, наявних знань.
6. Самостійність під час виконання завдання [9, с. 92].

Ці показники – важливі характеристики не тільки сприйняття дітей, а і їхнього мислення та мовлення.

Відомо, що діти значно чутливіші дорослих до сприйняття кольору, світла, звука, ритму, фактури поверхні предметів. З багатьма явищами життя вони стикаються вперше, тому їх сприймання свіже, яскраве та індивідуальне. Дитина за власною ініціативою може підмічати в предметі нові сторони та специфічні особливості. Її сприймання та увага носять аналітичний характер – вона не просто фіксує об'єкт, вона аналізує його, порівнює, оцінює, знаходить спільне з іншими.

Протягом всього дошкільного періоду відбуваються зміни, від простих спроб розгледіти та відчутти до прагнення більш планомірно та послідовно обстежити та описати предмет, виділяючи найбільш помітні особливості. Навчаючи дітей обстеженню та опису варто пропонувати їм схему, своєрідний алгоритм дій:

1. Сприймання предмета в цілому, створення загального уявлення про нього.
2. Виділення основних частин предмета, визначення їхніх особливостей (форма, розмір, розташування).
3. Визначення просторового розміщення одних частин предмета відносно інших (вище, ..., ліворуч, ..).
4. Виділення допоміжних та дрібних частин, визначення їх просторового розміщення відносно основної частини.
5. Повторне цілісне сприйняття предмета, закріплення враження про нього [11, с. 164].

Щоб діти навчилися повноцінно сприймати навколишній світ, важливо формувати в них уявлення про властивості предметів за різними ознаками, з використанням різних аналізаторів, а саме:

- колір, відтінки, що сприймаються зором;
- форма (зір, моторно-м'язові дії, дотик);
- розмір (зір, слух, дотик, моторно-м'язові дії);
- звуки, шуми (слух);
- співвідношення в просторі (зір, слух);
- вага (зір, моторно-м'язові дії);
- властивості поверхні: гладкість, шорсткість, пружність;
- ритм (зір, слух, дотик);
- рух предмета: напрямок, швидкість, шлях проходження;
- назва деталей предмета [2, с.13];

У результаті планомірного навчання, сприймання поступово перетворюється на самостійний пізнавальний процес, і на його основі формується важлива якість – спостережливість.

Розвиток спостережливості сприяє формуванню у дітей стійких пізнавальних інтересів. Яскраво виражена пізнавальна потреба є найбільш загальною характеристикою творчого потенціалу та основним компонентом, що має властивість розвиватися.

О.В. Запорожець, стверджуючи, що "дитяча творчість існує", звертає увагу на те, що необхідно навчитися керувати особливостями її прояву, розробляти методи, що сприяють її розвитку. Він відводив велику роль заняттям художньою діяльністю, а також усій виховній роботі з дітьми по розвитку у них сприймання краси в оточуючому житті та у творах мистецтва [5, с. 13].

Корисним є досвід сенсорного виховання, розвитку спостережливості у Японії, що є найбільш економічно розвиненою країною світу. Відомо, що, коли Японія вступала у фазу свого першого науково-технологічного та економічного стрибка, в освіті стало пріоритетним естетичне виховання, перспективним вважався напрямок розвитку чуттєвого досвіду дітей. Нині дисциплінам художньо-естетичного циклу в Японії відводиться 20-25 відсотків усього навчального часу, широко використовується система уроків споглядання, які є засобом розвитку уміння вдивлятися, бачити та спостерігати.

У дитячому садочку японських дітей ознайомлюють з палітрою з 24 кольорів і відтінків. Тонке сприйняття кольорів, уміння гармонійно їх поєднувати збагачує світобачення, розвиває емоційність, здатність відчувати найтонші нюанси не лише кольорів, а й станів, настроїв, зумовлених впливом кольорів та їх відтінків.

На думку відомого японського скрипаля і педагога Шініці Судзукі, рівень розвитку дитини залежить від того, наскільки умови, характер середовища, оточення, в якому росте й виховується дитина, є стимулами розвитку ока, вуха, руки і відповідних їм функцій – зору, слуху, тактильних відчуттів.

Велика увага приділяється в Японії ознайомленню дітей з музичним мистецтвом. Система музичної освіти дошкільників ґрунтується на слуханні, сприйманні музики дитиною, до якої її залучають від самого народження. Вже з перших днів життя дитина слухає твори класичної музики. Ш. Судзукі розробив програму мінімум для прослуховування, яка включає твори П. Чайковського, І. Гайдна, Ж. Бізе, В. Моцарта тощо. Дитина поступово накопичує музичний досвід і сприймає музику як невід'ємну частину світу, в якому живе.

Загалом японські діти опановують близько тридцяти видів художніх робіт, таких, наприклад, як ікебана, оригамі, вироби з кераміки, іграшки з глини, пластиліну тощо. Японці вважають, що головна мета вивчення різних видів мистецтва полягає в тому, щоб допомогти “відшліфувати почуття” і тим “зростити душу”, підготувати її до сприймання Краси і втілення її в реальному житті.

У японців існує потреба зберігати гармонійну взаємодію з природою. Все це здійснюється на реалістичній основі в процесі пізнання явищ природи. Із самого малку японці привчені милуватися явищами природи. Взимку це перший сніг, навесні – цвіт азалій, вишні, сливи, влітку – пишний розквіт природи, восени – багряне листя клена. В японській мові існує навіть термін “массе бумеет” – цивілізація соснової голки, тобто уміння насолоджуватися навіть кінчиком соснової голочки, замість того, щоб намагатися охопити поглядом ціле дерево. Кожна річ сама по собі прекрасна і варта бути оспіваною. Японці вчать дітей і на засохлій гілці бачити квіти, відкривати сенс буття, “почувши голос беззвучного, побачивши форму безформенного”!

Зачарування світом речей стало однією з естетичних доміант японської освіти та культури. І як результат, вибірковість у відношенні зорових образів і уявлень, що проявляється в гострій спостережливості, сильній вразливості, здібності все довкола бачити у фарбах, кольорових контрастах, помічати незвичне, гарне й запам’ятовувати надовго [3].

Організація спостережень дітей за навколишнім життям, знаходження того, що може бути відображено в результатах їх діяльності, на думку Н.О. Ветлугіної, є важливою педагогічною умовою формування творчості. Розвиток способів “вслуховування”, “вдивляння” в образний світ мистецтва, в звуки та фарби природного та предметного світу – шлях, яким розвивається творчість дитини [13, с. 9].

Почуття краси, навички спостережливості важливо розвивати з раннього віку. За умови правильного виховання, дитина 5-6 років може реагувати на гарні явища в природі, виділяючи як гарне не тільки окремі предмети, але й явища в цілому.

Розвиток допитливості у дітей відбувається в зв’язку з набуттям ними вміння знаходити суттєві ознаки у рослин, тварин та встановлювати зв’язки. Чим більше аналізаторів бере участь у сприйманні, тим точнішим, багатшим, яскравішим та змістовнішим є уявлення. У побуті, на прогулянках,



в іграх та трудовій діяльності діти накопичують чуттєвий досвід від впливу на них предметів та явищ природи.

Розвиток спостережливості у дітей виявляється в удосконаленні аналізу та синтезу сприйманих об'єктів, виділення малопомітних їх ознак, у підвищенні точності словесного опису, у формуванні установки на цілеспрямоване спостереження. Спостережливість і різні види чутливості, що входять до її складу, розвиваються успішно, коли діти виконують завдання, які потребують самостійного, керованого словом педагога здобування знань про зовнішній вигляд предметів, їх форми, кольори, просторове розміщення та інші особливості.

Хорошими вправами на спостереження є розглядання об'єктів на відстані, при недостатньому їх освітлені, словесні описи явищ природи, пейзажів, зовнішнього вигляду людей, їхніх художніх зображень. Робота у кутках природи, проведення дослідів, екскурсії, заняття з малювання також дають багато нагод для різноманітних спостережень, які збагачують пам'ять дітей конкретними образами, потрібними для розвитку різних здібностей [6, с. 359].

Щоб спостереження дитини носило дійсно творчий характер та розвивалась спостережливість, необхідні певні умови. Перш за все, це – організація цікавого змістовного життя дитини: щоденні спостереження за явищами оточуючого життя, спілкування з мистецтвом, матеріальне забезпечення.

Важливим є зв'язок навчання з життям: дитину може зацікавити те, що пов'язано з її безпосереднім досвідом та оточенням. Важливо також, щоб нові знання та вміння вона могла застосувати.

В зв'язку з тим, що сприймання дошкільників є чуттєвим (для них важливо побачити, доторкнутися, “відчутти” реалії цього світу), пізнання світу має носити наочний характер. Адже слово не може сформувати у дитини еталонних уявлень про властивості предметів, обминувши її особистий досвід у обстеженні цих властивостей та їх застосуванні в перцептивних діях. Тому важливо щоб дитину постійно оточували доступні для сприймання предмети, звуки, пахощі тощо, середовище має бути розвиваючим.

Також необхідно надавати дитині більше свободи, заохочувати її ініціативу, підтримувати внутрішні сили її розвитку. Все це потрібно для створення творчої атмосфери, психоло-

гічного комфорту, що визначає продуктивність процесу спостереження. “Дитя не розмірковує над тим, що їй подобається, а просто ним милується – воно безпосередньо заглиблюється у своє милування, і всілякі коментарі дорослих більше заважають, ніж допомагають дитині”, – говорив В.В.Зеньковський [8, с.252].

Важливо вірити у здібності та можливості дитини, приймати та поважати її думку, дії.

Дорослі мають також підтримувати емоційну безпосередність сприймання, відношення до дійсності, не допускати критики дитячих вражень, пам’ятати про самоцінність дитячої думки.

Варто пам’ятати, що дорослий в умовах педагогічної взаємодії – приклад для дитини. Захоплюючим є спільний пошук незвичного в звичайному, буденному. Взаємодіючи з дітьми, педагог має створювати ситуації, що стимулюють активні дії з різними об’єктами. Щоб стимулювати процес спостереження можна пропонувати дітям елементи змагань, наприклад, запитання типу: “Хто назве більше ознак даного предмета?”

Емоційна насиченість процесу навчання, емоційна реакція дорослого має бути випереджуючою – це своєрідний сигнал для діалогу, обговорення вражень. Допоможе створити у свідомості дітей яскравий образ також і поетичне, художнє слово та музика, які використовують як тематична паралель. Ці твори можуть стати могутнім мотиваційним фактором, що захоплюють до пізнання навколишнього середовища.

**Висновки.** Творче сприймання передбачає активну взаємодію суб’єкта з об’єктом, втручання у процес сприймання мисленнєвих дій, що відкриває складний процес створення нових образів. Активізація творчого сприймання, перцептивних, дослідницьких дій сприяє розвитку творчої діяльності людини. Врахування ряду вищевказаних умов є запорукою ефективного розвитку творчого сприймання дошкільника – важливого компонента його творчих здібностей, емоційного, духовного світу. Вчити дітей дивитися, спостерігати потрібно, використовуючи ефективні педагогічні системи, дотримуючись визначених умов.

#### **Список використаних джерел**

1. Ананьев Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека // Познавательные процессы: ощущения, восприятие / Под ред. А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова, В.П.Зинченко. – М., Педагогика, 1982. – С.7-31.

2. Біла І.М. Уроки в природі: Методичний посібник. – Кам'янець-Подільський, 2005. – Ч.1. – 80 с.
3. Волинець Л. Художньо-естетича освіта в Японії // Мистецтво і освіта. – 2002. – №1. – С. 28-38.
4. Генезис сенсорных способностей / Под ред. Л.А.Венгера. – М.: Педагогика, 1976.
5. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста / Под ред. Е.А.Дубровской, С.А.Козловой. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад.школа, 1989. – 608 с.
7. Моляко В.О. Концепція творчого сприймання. Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред.. В.О.Моляко. – Т.12. – Вип.5. – Ч.1. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2008. – С.7-14.
8. Развитие личности ребенка от пяти до семи. – Екатеринбург: У-Фактория, 2005. – 600 с.
9. Ратанова Т.А. Диагностика умственных способностей детей. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 168 с.
10. Рибалка В.Р. Психологія розвитку творчої особистості: Навч. посіб. – К., ІЗИН, 1996. – 236 с.
11. Сенсорное воспитание в детском саду /Под ред.Н.Н. Поддьякова, В.Н.Аванесовой. – М., 1981. – 192 с.
12. Телегина Э.Д., Гагай В.В. Особенности взаимосвязи творческого мышления и зрительного восприятия у младших школьников // Вопросы психологии. – 2003. – №5. – С.47-55.
13. Художественное творчество в детском саду / Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1974. – 170 с.

The article deals with investigation of characteristics, functions of creative perception, analysis of the peculiarities and conditions of its development during preschool age.

**Key words:** perception, creative perception, preschool age, development of creative perception, sensorial education.

*Отримано: 11.02.2009*

## **Психологічний аналіз сприйняття поезії старшими дошкільниками**

У статті представлені результати дослідження психологічних особливостей сприйняття і розуміння поезії старшими дошкільниками.

**Ключові слова:** сприймання, розуміння, поезія, старший дошкільний вік.

В статті представлені результати дослідження психологічних особливостей восприяття и понимания поезии старшими дошкольниками.

**Ключевые слова:** восприятие, процесс понимания, поэзия, старший дошкольный возраст.

**Постановка проблеми.** Упродовж століть поезія відігривала і, є підстави вважати, продовжує відігривати певну філософську, естетичну, громадянську, особистісну роль у житті окремих людей, громадськості, іноді й усього суспільства. Поезія супроводжує людину впродовж усього життя, але в дошкільному віці, в школі вона органічно вплітається в повсякдення, оскільки діти чують вірші від своїх вихователів, учителів, батьків, а нерідко самі їх складають і читають вголос. К.І. Чуковський у своїй відомій роботі “Від двох до п’яти” зробив фактично ціле дослідження, присвячене складанню дітьми віршів, віршованих текстів [14].

У багатьох мемуарних роботах ми зустрічаємо вказівки на те, що саме в дитинстві чи то поезія в цілому, чи окремі вірші справляли на дітей велике враження [8, 10, 13]. Вірші, віршовані тексти складають оригінальний і важливий пласт пізнавальної та особливим чином організованої інформації, яка характеризується певними особливостями впливу на психіку людини взагалі і дитини зокрема. Спеціалісти пов’язують вплив поезії з її музичністю, ритмом, досить змінною динамікою, масштабами – і цьому присвячено багато окремих праць – літературознавчих, філософських та ін. [1, 3, 14].

Незважаючи на значну роль поезії в становленні естетичних складових особистості, розвитку її мислення, свідомості,

культури в цілому, до останнього часу дуже мало проведено досліджень особливостей сприймання віршів, розуміння поезії [11]. Тому саме аспект розуміння змісту вірша, його сутності, виділення в ньому чогось головного або окремих деталей, які викликають цікавість дітей, має безпосереднє відношення до дослідження процесу розуміння, його сутності, його творчих ознак. Питання про те, як дошкільники розуміють поезію, є цілком доречним і важливим для дослідження проявів творчого потенціалу дітей у процесі сприймання ними віршів різного жанру.

**Метою нашого дослідження** є вивчення і аналіз особливостей сприйняття і розуміння поезії старшими дошкільниками.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Основні методологічні та теоретичні положення, на яких базувалося наше дослідження, пов'язані з класичними розробками Г.С. Костюка [6] відносно загальної структури мисленнєвого процесу та процесу розуміння як різновиду мисленнєвої діяльності; положеннями відносно сутності та особливостей розуміння в процесах розв'язання нових завдань, текстів (В.П. Зінченко [4], Ю.К. Корнілов [5], Н.В. Чепелєва [13] та ін.); розробками, що стосуються проблематики інтелектуальної та творчої обдарованості, а також положеннями про стратегіальну організацію творчих процесів, функціонування прийомів розв'язання творчих задач (В.О. Моляко [7], Я.О. Пономарьов [9] та ін.).

Для нас важливо мати на увазі, що нові вірші для дітей – це так само творчий матеріал, це своєрідне творче завдання, яке треба певним чином асимілювати, засвоїти, зрозуміти. Ми зосередили увагу на дослідженні основних психологічних особливостей сприймання і розуміння старшими дошкільниками віршів різного поетичного жанру, визначенні основних прийомів, тактик і стратегій розуміння віршів, аналізі проявів творчого потенціалу в процесі ознайомлення дітей з віршованими текстами в усному промовлянні.

Вже на попередньому етапі, коли апробували поетичні твори на дитячій аудиторії, ми звернули увагу на такі особливості їх ставлення до віршів, як:

- підвищений інтерес саме до віршованого слова (коли ми вплітали рядки віршів у звичайний прозовий монолог, діти одразу реагували на це з підвищеною увагою);

- спроби повторювати деякі рядки, іноді кілька рядків, спроби переказувати вірш в цілому, окрему його частину, якісь слова з вірша;
- надалі в процесі гри, заняття діти згадували прочитаний вірш і нерідко самі імпровізували, намагаючись чи то повторити його, чи скласти новий вірш у будь-якій формі.

Усе це свідчить про прямий і досить помітний вплив на інтереси дітей, активізацію їх розумової, творчої діяльності, включення вірша чи окремих його рядків до “арсеналу” своїх словесних образів, понять, взагалі про включення вірша в свою діяльність, чи то як супроводжуючий фон, чи навіть як спеціальну частину діяльності – декламація вірша. На запитання, чи подобаються їм вірші взагалі, чи якісь окремі вірші, діти завжди, за дуже рідким винятком, відповідали позитивно. На запитання, що саме їм подобається у віршах, їх відповіді були більш різноманітними й не завжди якимось чітко визначеними. Так, наприклад, вони говорили: “Мені цікаво, про що у віршах говориться”, “Вони такі красиві”, “Вірші так гарно говоряться” та ін.

Досліджуючи розуміння старшими дошкільниками віршованих текстів, ми висунули такі **припущення**:

1. Загальне сприймання віршованих текстів дошкільниками визначається концентрацією уваги на найбільш знайомих та незнайомих складових; наявність риму, певного ритму, образів сприяють актуалізації попереднього досвіду, проявам пошукової активності, виникненню інтересу до вірша, формуванню яскраво вираженої мотивації до сприймання віршів, їх змісту.
2. В залежності від більшої чи меншої новизни тексту у дошкільників виявляються тенденції до творчого осмислення основного змісту, проявів їх творчого потенціалу.
3. Процес розуміння вірша пов’язаний з функціонуванням таких основних творчих мисленевих тенденцій, як встановлення аналогій, комбінування окремими частинами нової інформації (слова, образи, метафори, словосполучення).
4. Розуміння основного змісту вірша пов’язане з конструюванням раціональних висновків (умовиводів), а

також завдяки проявам здогадки у різних формах та на різних етапах ознайомлення з віршем.

Відповідно до гіпотези було визначено основні **завдання дослідження**, а саме:

1. Дослідити прояви творчого потенціалу в процесі розуміння старшими дошкільниками віршів різного жанру.
2. Визначити основні прийоми тактики і стратегії розуміння віршів старшими дошкільниками та проаналізувати особливості проявів здогадки (інтуїтивного мислення) у процесі розуміння віршових текстів.

Ґрунтуючись на апробованих нами віршованих текстах, ми включили в дослідження три типи віршів: “звичайний” дитячий вірш, байку та японські хокку (вірш Т. Шевченка “Тече вода з-під явора...”, байка Л. Глібова “Осел і соловей” та кілька хокку японського поета М. Басьо).

Нами були вибрані вірші, які дітям до моменту їх зачитування не були відомі, але всі діти в обох групах старших дошкільників неодноразово слухали вірші, переважна їх більшість знає кілька віршів напам’ять. Загальна інструкція перед прослуховуванням була така: “Я прочитаю вірша, а ти мені скажеш, про що цей вірш”. Надалі в процесі проведення експерименту додавались конкретні завдання, задавались запитання, давались відповіді на запитання дітей, повторювалось читання вірша.

Розглянемо особливості сприймання дітьми вказаних віршованих текстів.

Вірш Т. Шевченка “Тече вода з-під явора”. Реагування дітей на цей вірш було різноманітним, починаючи від досить примітивних висновків про що цей вірш (“про дівчинку”, “про каченят”, “про річку” та ін.) й закінчуючи досить розгорнутим переказом усього вірша, іноді з точними деталями, як це, наприклад, здійснила Таня Г.: “Це вірш про природу, про те, як тече річка у долині, під горою, а в річці купаються качка з каченятами. І вийшла дівчина, щоб набрати води...”. Або, як це ще більш розгорнуто зробив Максим П.: “В глибокому яру тече струмок, який перетворюється у річку й протікає під горою, аж до села. Навколо дуже гарна природа, все зелене, у воді плаває багато качок і малих каченят, усі вони радіють, що гарна погода. І дівчина, що прийшла до річки, теж радіє, вона дивиться на річку, на качок і співає пісні...”.

І в першому, і в другому випадку зміст загалом передається досить точно (тут ми приводимо приклади правильного й досить детального розуміння), хоча деякі конкретні деталі з загальної картини випадають, а натомість додаються деякі інші (наприклад, про погоду у вірші немає нічого, але це слово виникає у свідомості Максима П., очевидно, через те, що загалом картина, змальована у вірші, може викликати уявлення саме про чудову погоду).

Деякі діти вдаються до фантазування, часом досить яскравого й такого, що взагалі не має нічого спільного з реальним змістом вірша. Наприклад, Сергій М. вдався до такого оповідання: “Одна дівчина приїхала на дачу і там брала в річці воду. Вона побачила, що в озері плавають качки й почала за ними спостерігати. Качки ганялись одна за одною. Та потім одна качка побачила мисливця й закричала, щоб всі тікали. Мисливець не встиг вистрілити, а качок вже не було. Дівчина все це побачила, зраділа й заспівала веселу пісню”. Як бачимо, тут багато “додатків”, починаючи з того, що дівчина брала воду в річці, а в озері плавали качки; потім невідомо звідки з’явився мисливець і його побачила качка й таке ін. Цей хлопчик взагалі був великим фантазером, майже завжди додавав у сюжети щось від себе, а на запитання, де він віднайшов неіснуючі деталі, дійових осіб, тварин та ін., відповідав, що вони там “могли бути” або “звідкись з’явитись”. Тобто тут йдеться про досить суб’єктивне розуміння вихідного авторського тексту, його “модернізацію”, що, як ми далі побачимо, особливо видно у випадку розуміння байки.

Для того, щоб пересвідчитись у деяких особливостях розуміння реального тексту, ми читали вірша вдруге. Ми просили дітей переказати зміст після другого читання. Ось як це зробив Максим П.: після другого прочитання на пропозицію ще раз переказати зміст, подав таку розповідь: “Під горою у селі тече річка, вона тече повз різні дерева й рослини. У воді плаває багато качок. Вони всі різні – малі й великі. Дівчинка зайшла у човен біля берега й почала набирати воду...”. Максим П., передаючи в основному так само, як і першого разу, загальний зміст, зробив неіснуючий додаток: як бачимо, тут вже з’явився човен, про який, як ми знаємо, у вірші нічого не говориться.

Експериментатор: “А звідки взявся цей човен, Максиме?”



Максим П.: “Нізвідки, він був просто прив’язаний біля берега. Вода в річці глибока й дівчина боялась брати воду з берега, тому вона брала з човна”. (Потім з’ясувалось, що хлопчик бачив неодноразово, як біля річки набирають воду саме з човнів, тому й переніс човна в нову картину).

Можна зробити висновок, що старші дошкільники, слухаючи вірша, виділяють у тексті окремі деталі, частини, дії, складаючи потім певну основу усного сюжету. Домінуючими можуть бути різні частини – для одних це, безперечно, дівчина, що набирає воду, й увесь сюжет побудований навколо неї; дівчина, людська істота є центром усієї картини, центром сюжету, хоча вона з’являється у вірші лише наприкінці. У частини дітей основою картини є річка, навколо якої відбуваються події, розташовані гора, дерева, по річці плавають качки, до річки приходить дівчина. А третя група дітей вдається до послідовного підключення усіх основних за сюжетом деталей, і створюють такий “ланцюг”: “річка – берег – дерева – качки – дівчина”.

Загалом, як можна було визначити, процес розуміння вірша протікає за декількома основними схемами.

1. Виокремлення основної частини й приєднання до неї інших частин.
2. Виокремлення окремих деталей, з подальшим потім їх поєднанням в єдину картину.
3. Виокремлення окремих деталей і їх відносно автономне “існування” в інтерпретації сюжету.

Слід також звернути увагу на ту обставину, що, передаючи зміст вірша, діти часто використовують віршований текст; як правило, це робиться фрагментарно, часом лише приблизно, з заміною слів, їх перестановкою, але деякі діти – їх було зовсім небагато – вживали дослівно рядки з вірша, але не завжди таке повторення частин вірша пов’язане з чітким уявленням про картину, що в ньому описана, бо частіше діти просто добре запам’ятовують текст, не заглиблюючись у зміст.

Наскільки можна було встановити, враховуючи обмеженість тих характеристик, що діти самі дають віршам, своїм враженням, у віршах їх найбільше цікавить зміст – про що саме говориться, але деякі діти заявляють, що їм цікаво, тому що “так розповідається”: вони мають на увазі форму подання, саме віршовану форму, яка пов’язана з римами, ритмом, чітким

музичним представленням сюжету. Це підтверджувалось, коли ми спеціально читали дітям інші вірші, не ставлячи спеціально завдання виявляти розуміння віршів, а просто простежуючи за їхньою загальною реакцією.

Меншою мірою це можна спостерігати, коли йдеться про *розуміння байок*. При аналізі розуміння старшими дошкільниками байки ми враховували, що цей поетичний жанр і за формою, і, зрозуміла річ, за сюжетом, за змістом, а особливо враховуючи підтекст байки – досить складний для дітей цього віку. Але, з іншого боку, ускладненість байки надавала нам можливість більше зорієнтуватись у тому, як діти її розуміють, які саме труднощі при цьому у них виникають, якими прийомами вони користуються.

При представленні байки наша інструкція була такою самою, як і попередня. Ми читали байку один раз повністю і фіксували реагування дітей після цього першого прочитання. Відразу треба сказати, що розуміння дітьми байки Л. Глібова “Осел і соловей” було набагато менш повним і чітким, ніж, скажімо, попереднього вірша, який ми розглядали. І це при тому, що перед читанням цієї байки ми знайомили дітей з кількома іншими, не вдаючись, щоправда, до детальних пояснень, а лише подаючи деякі загальні підказки-орієнтири. До того ж ми не фіксували увагу дітей на тому, що це байка, не говорили про те, чим вона відрізняється від інших віршованих текстів, а просто казали, що це вірші про звірів, про різні випадки з їхнього життя.

Для більшості дітей розмір та насиченість байки багатьма деталями були досить складними й вони спочатку не могли зрозуміти її суть, а вдавалися до називання лише окремих деталей, відповідаючи на запитання: “Про що цей вірш?”. Ось якими були перші відповіді: “цей вірш про солов’я”; “цей вірш про те, як співав соловей”; “про солов’я й осла”; “про те, як соловей довго співав” та ін.

Тут, як можна бачити, дається в основному загальна оцінка того, що відбувалося, або навіть називається лише одна з головних дійових осіб. Коли ми просили дітей більш детально розповісти, що ж відбувалось, то деякі з них розширювали свої відповіді, у їхніх розповідях з’являлись окремі деталі другого плану. Ось кілька таких відповідей: “Соловей довго співав, і потім Осел його похвалив за це й сказав, що він

молодець...”; “Осел лежав у садочку і слухав, як співає Соловей. Соловей дуже старався і гарно співав...”.

На додаткові запитання, в яких намагались з’ясувати розуміння дітьми деталей сюжету, ми не одержували конкретних відповідей. Після другого прочитання, картина дещо змінилась, у розповідях з’являлись деталі, а дехто вже наблизився до розуміння суті байки. Розглянемо фрагменти розповідей дітей: “Осел побачив маленького Солов’я і попросив його, щоб той заспівав йому. Соловей погодився і співав дуже старанно. І Осел його похвалив. Але Соловей був незадоволений, бо Осел його похвалив мало...”; “В одному садочку лежав Осел і слухав, як співає Соловей. Соловей співав дуже довго, бо Осел попросив про це. Коли Соловейко закінчив співати, то Осел сказав, що він великий молодець, але треба ще більше вчитись співати. А Соловей не зрозумів і залишився невдоволеним, бо Осел його образив...”. Як бачимо, діти наближаються в своїх розповідях до суті байки, вони розуміють, що Соловей добре співав, розуміють, що Осел його похвалив, але для них менш зрозуміла кінцівка байки. Ясно, що для дітей мало зрозумілий саме підтекст байки, її мораль, за якою криється сутність некомпетентного, як вбачають дорослі, суддівства мистецтва, чи якихось інших дій другого суб’єкта.

Головним для старших дошкільників у байці є саме сюжет, який повстає на першому плані: головні дійові особи, головні події; іноді увагу привертають окремі деталі. Отже, ми можемо говорити, що байки такого рівня дітям старшого дошкільного віку малозрозумілі, не сприймаються ними як особливий сатиричний, гумористичний жанр з натяками, підтекстом. До того ж діти сприймають звірів при цьому саме як звірів, а не як замаскованих людей, орієнтуючись при цьому на казкові сюжети, які їм вже добре знайомі. Лише троє з двох груп досліджуваних висловили думку про те, що в байці розповідається також про людей – люди можуть бути такими, як і звірі; це були досить цікаві коментарі, і ми їх тут подаємо: “Люди теж люблять співи. Є багато артистів, що співають. Вони кожного дня співають по телевізору й по радіо...”; “Люди часто слухають музику і як співають співаки. Є різні співаки. Можна сказати, що співаки – це Солов’ї, а ті, хто слухає – Осли. А Осел тому й любить музику, що в нього такі здорові вуха...”;

“Деякі звірі, мабуть, люблять музику, співання, так само, як і люди. Я теж люблю музику і люблю співати, хоч я не Соловей...” У розповідях дошкільників починають влітатися різноманітні деталі, які вони беруть з оточуючого життя, з тих телепередач, що дивляться, з інших творів, що їм читали дорослі та ін.

Розуміння байки, таким чином, пов’язане, як і в попередньому випадку, з конкретними знаннями, воно детермінується тими об’єктивними (поданими в тексті) і суб’єктивними орієнтирами (знаннями), які актуалізуються під час прослуховування та запитань, підказок, що надає експериментатор. Головна ідея байки, її сутність, як правило, приховані від розуміння дітей, і діти сприймають лише те, про що буквально розповідається. При цьому конкретні об’єкти вони обирають як домінуючі в залежності від того, що про це сказано в тексті, й від того, наскільки їм відомі ці об’єкти. Тобто, в першу чергу, орієнтація спрямована на знаходження схожого, на пошуки аналогів.

Подивимось, як здійснювалось *розуміння* тексту зовсім коротких віршів. Ми обрали для цього таку складну форму, як японські *хокку*, які були зовсім не знайомі дітям (віршів у жанрі *хокку* діти взагалі ніколи не чули й не мали про них жодної уяви). Ми обрали *хокку* класика японської поезії Мацуо Басьо [2]:

1. *Коли сакура квітувала,  
сім днів підряд журавля бачили  
біля підніжжя гори.*
2. *Цікаво: чи випав  
і в цьому році такий же сніг,  
який ми з тобою бачили?*
3. *На всохлу гілку  
сів ночувати крук.  
Глибока осінь.*

*Хокку* – це невеличкі вірші, які складаються із трьох рядків. Образно кажучи, це поетичні мініатюри, які “включають” в себе весь оточуючий світ (природу, тварин, швидкоплинність явищ), філософське сприймання світу. Тут ми не будемо торкатись непростих і спеціальних питань, що стосуються поетики *хокку*, їх поетичних ознак взагалі: їх оригінальності, дзенівської філософії, яка віднайшла втілення в цих віршах, а розглянемо їх, в першу чергу, як інформаційні структури, що подаються дітям у незвичній для них формі,

включають незвичні образи. Отже, йдеться про розуміння старшими дошкільниками таких коротких віршів (ми не казали дітям, що це хокку, й що це вірші взагалі). Наша інструкція була досить простою: “Послухай те, що я тобі прочитаю, і розкажи, про що тут говориться”. Ось деякі приклади розуміння дітьми цих віршів. Було зачитано хокку “На восхлу гілку...”:

*Катя В. (6 р.) : “Птах сів на гілку, щоб спати”.*

*Е.: “А про що це говориться?”*

*Катя В.: “Що була осінь. І крук сів на гілку”.*

*Е.: “А ти собі уявляєш, як це виглядає?”*

*Катя В.: “Уявляю. Я бачила не раз, як ворона сидить на дереві. Правда, це було вдень, а вночі не бачила”.*

*Е.: “А про щось тут ще говориться?”*

*Катя В. (замислюється): “Більше ні про що”. (Після повторного читання вірша). “Ага, ще про те, що була осінь. Мабуть, був дощ, і крук влостився на гілці, щоб переночувати...”.*

Після читання хокку № 2:

*Сергійко П. (6,5 р.) : “Тут говориться про те, чи випав сніг, такий самий, як і минулого року”.*

*Е.: “А чому минулого?”*

*Сергійко П.: “Ну, бо говориться ж – чи в цьому році”.*

*Е.: “А в кого тут питають про сніг?”*

*Сергійко П.: “У когось з товаришів. Вони, мабуть, минулого року катались на лижах. І був сніг. Тому він хоче дізнатися, чи вони будуть знову кататись у цьому році”.*

Після читання хокку № 1:

*Лера Б.(6 р.) : “А що таке – сакура квітувала?”*

*Е.: “Сакура – це така вишня, а квітувала – означає розквітла, цвіла, як цвітуть вишні весною”.*

*Лера Б.: “Тоді все зрозуміло. Вишня цвіла і прилетів журавель. Його бачили, як він сім днів був під горою, де цвіла вишня. І все...”*

Як бачимо, суб’єктивне розуміння хокку фактично наступає майже одразу після прочитання, як правило, це розуміння відповідає тому “першому планові”, який відбито у хокку. Взагалі, реагування дітей на хокку було також досить різноманітним, починаючи від односкладних речень-висновків, про що вірш (“про весну”, “про сніг”, “про ворону” та ін.), й закінчуючи досить розгорнутим переказом усього вірша, іноді з

точними деталями, з власною інтерпретацією. Частіше діти не вдавалися до нюансів, вони одразу фіксували увагу на якомусь одному образі, одній деталі (птаха, гілка, сніг, вишня, журавель). Ці образи, звичайно, подані в тексті як головні й таке їх виділення відповідає сюжету. Що ж стосується підтексту, можливих асоціацій, то про це в даному випадку ми говорити не можемо, бо вони не проявлялись в будь-якій суттєвій формі. Загалом, старші дошкільники виявляли досить великий інтерес до японських віршів, уважно їх слухали, задавали запитання, дехто з них одразу ж робив спроби подати свої коментарі.

У таблиці ми подаємо кількісні показники зафіксованих мисленневих тенденцій у розумінні наведених віршів старшими дошкільниками, об'єднавши відповідні показники за двома групами дітей. З урахуванням того, що аналіз здійснювався по кожному окремому віршу, нами аналізувалось відповідно 120 реагувань на хокку (відповідно 50 і 75 на два інші вірші). Впадає в око безперечно перевага аналітичних підходів над усіма іншими тенденціями: 48% при прослуховуванні вірша Т. Шевченка, 52% – байки, 57,5% – хокку. До речі, тут також можна спостерігати зростання цих тенденцій при переході від вірша до байки, а надалі – до хокку. На нашу думку, найбільш імовірним поясненням такого зростання може бути те, що йдеться про зростання складності самого сюжету та віршованої форми, тим більше, що така форма, як “хокку”, є практично незнайомою для дітей. Слідом за аналітичними найбільш поширеними були імпровізаційні тенденції змішаного аналітико-синтетичного характеру. Інші тенденції були виражені незначною мірою, а часом фактично не були зафіксовані (так, у випадку аналізу хокку, що очевидно може бути пояснене формою вірша та його змістом).

**Основні мисленневі тенденції розуміння віршів старшими дошкільниками**

|                          | I         | A           | C        | Імпр.       | Д         | Н         | КПЗ |
|--------------------------|-----------|-------------|----------|-------------|-----------|-----------|-----|
| Тече вода з-під явора... | 4<br>8 %  | 24<br>48%   | 5<br>10% | 11<br>22%   | 4<br>8%   | 2<br>4%   | 50  |
| Осел і соловей           | -<br>0%   | 39<br>52%   | 3<br>4%  | 21<br>28%   | 7<br>9,3% | 5<br>6,7% | 75  |
| Хокку<br>Басьо           | 8<br>6,7% | 69<br>57,5% | -<br>-   | 31<br>25,8% | 12<br>10% | -<br>-    | 120 |

Умовні позначення: І – інтуїтивне розуміння; А – аналітичне розуміння; С – синтетичне розуміння, Імпр. – імпровізаторське розуміння; Д – деструктивне розуміння; Н – нерозуміння (без підказок); КПЗ – кількість проаналізованих завдань.

**Висновки.** Отже, узагальнюючи результати проведеного дослідження, ми виділяємо такі основні прояви мислення дітей, як: *інтуїтивне* – коли розуміння досягається у вигляді швидкої здогадки; *аналітичне* – розуміння досягається шляхом об'єднання окремих деталей, які виділяються першими; *синтетичне* – коли розуміється загальна суть вірша, його основна думка; *імпровізаторське* – розуміння відбувається шляхом надання свого сенсу, суб'єктивного коментування, яке більшою чи меншою мірою відрізняється від об'єктивного змісту, його складових; *помилкове, деструктивне* – коли дитина не здатна висловити свою думку, коли їй не допомагають навіть дуже істотні підказки, або спостерігається своєрідне перекручення смислу, яке не має нічого спільного з реальним змістом вірша, оскільки в словесний аналіз включаються зовсім недоречні або фантастичні об'єкти, предмети, події, живі істоти тощо.

При цьому ми можемо, як постає з аналізу проведеного дослідження, виділити такі типи розуміння віршів дошкільниками: 1) *інтуїтивісти* (ті, що розуміють швидко і без особливих коментарів); 2) *аналітики* (ті, що розуміють вірш, конструюючи своє розуміння по рядках, образах); 3) *синтетики* (ті, що розуміють загальну суть, основний смисл вірша); 4) *коментатори-імпровізатори* (ті, що надають віршам свого сенсу, який більшою чи меншою мірою відрізняється від об'єктивних ознак представленого у вірші сенсу); 5) *деструктори* (ті, що цілком тлумачать вірші на свій власний розсуд); 6) "*нерозуміючі*" (змішана група дітей, які з різних причин не виявили будь-якого розуміння прочитаних текстів віршів).

Як правило, розуміння віршів мало творчий характер і було пов'язане із загальним рівнем інтелектуального розвитку дитини, особливостями її пізнавальної активності, проявами її творчого потенціалу, наявністю певних здібностей до сприймання літературних творів взагалі та поетичних, зокрема. Найбільш адекватне, повне і часто швидке розуміння змісту вірша ми маємо підстави пов'язувати з проявами обдарованості, яку можна децю умовно назвати обдарованістю до сприймання поезії, до розуміння коротких літературних форм.

**Список використаних джерел**

1. Арнаудов М. Психология литературного творчества / Пер. с болг. – М., 1970. – 654 с.
2. Басе М. Лирика / Пер. В.В. Соколова. – Мн.: Харвест, 2001. – 624 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
4. Зинченко В.П. Работа понимания // Психол. наука и образование. – 1997. – № 3. – С. 42-52.
5. Корнилов Ю.К. Психологические проблемы понимания. – Ярославль, 1979. – 80 с.
6. Костюк Г.С. Про психологію розуміння // Наукові записки НДІ психології УРСР. – Т. II. – К., 1950. – С. 7-57.
7. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К., 1983. – 94 с.
8. Паустовский К.Г. Повесть о жизни. – В 2 т. – М.: Советская Россия, 1966. – Т. 1. – 887 с.
9. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
10. Цветаева М.И. Записные книжки и дневниковая проза. – М.: Захарова, 2002. – 400 с.
11. Ходанич Л.П. Формування у молодших школярів уявлень про ментальне засобами поезії: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Інст педагогіки АПН України. – К., 2000. – 20 с.
12. Чепелева Н.В. Проблеми психологічної герменевтики. – К.: Міленіум, 2004. – 276 с.
13. Чуковский К.И. Дневник. 1901-1969: В 2 т. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003.
14. Чуковский К.И. От двух до пяти. – М.: Педагогика, 1990. – 384 с.

The results of investigation of psychological peculiarities of perception and of understanding of poetry by pre-school children are presented in the article.

**Key words:** perception; process of understanding; poetry; pre-school children.

*Отримано: 03.02.2009*



## ПСИХОЛОГІЧНЕ ВИВЧЕННЯ СКЛАДОВИХ СТАНОВЛЕННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ В УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

У статті розкриті питання психологічного вивчення моральних якостей. Звертається увага на дослідження складових становлення моральних якостей в учнів з розумовою відсталістю.

**Ключові слова:** психологічне вивчення, моральні якості, учні з розумовою відсталістю.

В статье поднимаются вопросы психологического изучения моральных качеств. Обращается внимание на исследование составных становления моральных качеств у учеников с умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** психологическое изучение, моральные качества, ученики с умственной отсталостью.

Ефективність морального виховання дітей залежить від того, наскільки враховуються особливості їх морального розвитку відповідно до його сутності. Оскільки найважливішим показником морального розвитку є моральні якості, які інтегрують у собі всі інші показники (змістовий, емоційний, поведінковий), то передбачається їх вивчення у дітей, виходячи із відповідних складових їх становлення.

У розробці методики вивчення складових становлення моральних якостей в учнів допоміжної школи варто виходити з того, що моральне виховання полягає у цілеспрямованому моральному розвитку дитини, зокрема формуванні у неї усвідомлених моральних знань, почуттів, навичок і звичок моральної поведінки, у цілому – становлення моральних якостей, оскільки морально виховувати – “означає проектувати поступове формування якостей майбутньої особистості” [2, 380].

На основі моральних якостей здійснюється моральна поведінка. Саме у ній і виявляються якості особистості. Поведінка людини характеризується такими моральними якостями, як доброта, чесність, чуйність, правдивість, колективізм, патріотизм, гуманність, ідейність, дбайливість,

інтернаціоналізм та ін. Найважливішими серед них, як показує аналіз їх змісту, є доброта, чесність, чуйність. Саме вони складають основу розвитку всіх інших якостей.

Так, доброта є провідною якістю, яка визначається як абсолютна загальнолюдська цінність, що вбирає в себе усе моральне. Доброта – це реалізована у вчинках людяність. Чесність є також однією із найважливіших моральних якостей. Вона відображає одну з головних вимог моральності і є базою для становлення принциповості, вірності прийнятим зобов'язанням, суб'єктивного переконання у правоті справи, яка вирішується, відвертості з іншими та із самим собою. Розвиток міжособистісних стосунків у процесі моральної діяльності значною мірою залежить від наявності у суб'єктів саме цієї якості.

Не менш важливою, на наш погляд, є така якість, як чуйність, що характеризує внутрішнє ставлення особистості до оточуючого і передбачає співпереживання з іншими людьми їх радощів, потреб, страждань, бажань тощо; уважне ставлення до їх інтересів, проблем, думок і почуттів; розуміння мотивів їхньої поведінки; тактовне ставлення до їх самолюбства, гордості тощо. Чуйність тісно пов'язана з повагою, скромністю, співчуттям, довірою, великодушністю, благородством, шляхетністю.

Виходячи з цього, запровадження морального виховання передбачає вивчення у дітей визначеної категорії передусім цих найважливіших якостей на основі аналізу всіх визначених складових їх становлення: 1) змістового – знання норм моралі; 2) емоційного – ставлення до норм моралі та моральної поведінки; 3) поведінкового – застосування моральних норм у поведінці. Визначені складові становлення моральних якостей розглядаються нами як показники їх вивчення.

Основоположним показником вивчення моральних якостей є **змістовий**, сформованість якого визначалася на основі характеристик знань дитини про норми моралі. При цьому враховуємо, що “знання – це не тільки сукупність відомостей про щось, а й здатність людей орієнтуватись у системі соціальних стосунків, діяти відповідно до обставин у різних життєвих ситуаціях” [3, 314].

Незважаючи на те, що в літературі існує велика кількість думок щодо параметрів та критеріїв оцінювання знань,

використати їх у повному обсязі та розумінні щодо дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями неможливо.

**Таблиця 1**

**Знання, які наявні у дитини щодо відповідної моральної якості**

| Моральна якість | Знання про моральну якість  |
|-----------------|---|
| Доброта         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- любов та повага до рідних, близьких;</li> <li>- шанобливе ставлення до вчителів, однолітків;</li> <li>- доброзичливість, нежадібність, готовність поділитися іграшкою (книжкою тощо) з іншими дітьми;</li> <li>- посильна допомога сім'ї, близьким;</li> <li>- прояв любові до навколишнього;</li> <li>- відмінність від інших позитивних моральних якостей (чесність, чуйність тощо);</li> <li>- протилежність негативним моральним якостям (жадібність, злість, грубість, недоброзичливість)</li> </ul>  |
| Чесність        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- вияв правдивості, щирості, відвертості;</li> <li>- вияв звички не брати чужі речі;</li> <li>- добровільне визнання у своїх вчинках;</li> <li>- виконання даних обіцянок;</li> <li>- протилежність моральним якостям негативного характеру (заздрість, нещирість, брехливість, лицемірство);</li> <li>- повага до власного і чужого майна;</li> <li>- відмінність від інших позитивних моральних якостей (доброта, чуйність, товариськість тощо)</li> </ul>   |
| Чуйність        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- виразна емоційна чутливість;</li> <li>- уважне, небайдуже, бережливе ставлення до людей та їх почуттів;</li> <li>- співчуття та співпереживання;</li> <li>- турбота, постійна допомога оточуючим;</li> <li>- зацікавлене, небайдуже ставлення до подій;</li> <li>- відмінність від інших позитивних моральних якостей (доброта, чесність тощо);</li> <li>- протилежність моральним якостям негативного характеру (байдужість, неуважність, емоційна недоброзичливість, егоїстичне ставлення до оточуючих, чванство, емоційна недорозвиненість, егоїзм тощо);</li> <li>- реагування на чужі радість і горе</li> </ul> |

Йдеться, насамперед, про такі показники, як науковість, системність, глибина тощо. Пов'язано це з питанням визначення доступності змісту навчання в допоміжній школі. Так, основні закони науки, теорії, що містять систему наукових

знань, можуть мати місце у самому елементарному та обмеженому вигляді. Знання учнів допоміжної школи відрізняються зменшеною кількістю фактів, рівнем та глибиною узагальнень. Їх пізнання обмежується уявленнями про оточуючий світ та деякими поняттями без глибокого проникнення у сутність явища.

У зв'язку з цим дослідження змістового показника вивчення моральних якостей здійснювалось на основі таких параметрів, як повнота, адекватність, усвідомленість.

*Повнота* показує наявність знань щодо усіх наведених вище характеристик моральної якості, ступінь їх деталізованості. Рівнями повноти знань у дітей визначені:

I. Високий: наявність у дитини знань щодо основних характеристик моральної якості, їх деталізованість.

II. Вищий за середній: наявність у дитини знань щодо більшості характеристик моральної якості, їх деталізованість.

III. Середній: наявність у дитини знань про деякі характеристики моральної якості, часткова їх деталізованість.

IV. Нижчий за середній: наявність у дитини фрагментарних знань про моральну якість, часткова їх деталізованість.

V. Низький: знання про моральну якість у дитини відсутні.

*Адекватність* – правильність трактування моральної якості (категорії) відповідно до її сутності. Рівнями адекватності знань у дітей визначені:

I. Високий: безпомилкове трактування дитиною моральної якості відповідно до її сутності.

II. Вищий за середній: безпомилкове трактування дитиною знайомої моральної категорії відповідно до її сутності.

III. Середній: неточне, часом помилкове трактування дитиною моральної категорії відповідно до її сутності.

IV. Нижчий за середній: неточне, найчастіше помилкове трактування дитиною моральної категорії відповідно до її сутності.

V. Низький: неправильне (або відсутнє) трактування дитиною моральної категорії відповідно до її сутності.

*Усвідомленість* – розуміння моральної якості (категорії), здатність вербально розкрити її зміст. Рівнями усвідомленості знань у дітей визначені:

I. Високий: розуміння, повнота і адекватність вербалізації сутності моральної категорії.

II. Вищий за середній: розуміння, адекватна, але не повна вербалізація сутності моральної категорії.

III. Середній: розуміння, але недостатньо повна і адекватна вербалізація сутності моральної категорії.

IV. Нижчий за середній: недостатнє розуміння і вербалізація сутності моральної категорії.

V. Низький: відсутність розуміння і вербалізації сутності моральної категорії.

Відповідно, загальний рівень сформованості моральних знань у дітей за визначеними параметрами (повнота, адекватність, усвідомленість) має такі рівні:

I. Високий: наявність у дитини знань щодо основних характеристик моральної якості, їх деталізованість; розуміння, повнота і адекватність розкриття сутності моральної категорії.

II. Вищий за середній: наявність у дитини знань щодо більшості характеристик моральної якості, їх деталізованість; безпомилкове трактування знайомої моральної категорії відповідно до її сутності; розуміння, адекватне, але неповне розкриття сутності моральної категорії.

III. Середній: наявність у дитини знань про деякі характеристики моральної якості, часткова їх деталізованість; точне розуміння, але недостатньо повне і адекватне вербальне розкриття сутності моральної категорії.

IV. Нижчий за середній: наявність у дитини поодиноких знань про моральну якість, часткова деталізованість; недостатнє розуміння і вербалізація сутності моральної категорії.

V. Низький: знання про моральну якість у дитини відсутні, розуміння і вербалізація її сутності також відсутні.

Сформованість емоційного показника вивчення моральних якостей вивчалася за параметрами характеру ставлення до норм моралі (позитивне чи негативне), його стійкості та дієвості.

I. Високий. Активне позитивно-стійке ставлення до норми моралі, яке характеризується повним її прийняттям, зацікавленістю її сутністю, позитивними реакціями на неї.

II. Вищий за середній. Активне, але недостатньо стійке позитивне ставлення до норми моралі. Зацікавленість її сутністю, наявність позитивних реакцій на неї, але часткове її прийняття.

III. Середній. Позитивне, але пасивне і недостатньо стійке ставлення до моральної норми. Відсутність зацікавленості її

сутністю, пасивне і неповне прийняття, наявність позитивних реакцій на моральну норму в процесі її аналізу дорослим.

IV. Нижчий за середній. Пасивне, недостатньо стійке, змінне за характером ставлення до моральної норми. Наявність неадекватних реакцій на неї, незадоволеності.

V. Низький. Активне і стійке негативне ставлення до моральної норми. Повне її неприйняття, наявність бурної негативної реакції на неї, почуття образи.

У дослідженні поведінкового показника вивчення моральних якостей ми виходили з того, що засвоєння моральних норм відбувається у процесі формування навичок і звичок моральної поведінки завдяки використанню різних практичних вправ ситуативного плану. Відповідно до сутності моральних якостей “доброта”, “чесність”, “чуйність” було визначено рівні застосування моральних знань у поведінці за параметрами повноти і стійкості.

*Таблиця 2*

**Рівні застосування моральних знань у поведінці**

| Рівні             | Моральні якості  |   |  |
|-------------------|--|---|--|
|                   | Доброта  | Чесність  | Чуйність   |
| Високий           | Постійно проявляє любов та повагу до рідних, близьких, надає їм посильну допомогу. Проявляє шанобливе ставлення до вчителів, однолітків. Доброзичливий. Постійно ділиться іграшками, речами. Постійно проявляє любов і доброзичливе ставлення до навколишнього | Чесність стала стійкою характеристикою поведінки. Відкритий, щирий, добровільно признає свої провини. Ніколи не бере без дозволу чужі речі, виконує свої обіцянки. Непримиримий до нечесності, відверто висловлює друзям свою думку про них | Виразна емоційна чутливість. Уважно ставиться до чужої радості і горя. Співчуття і співпереживання реально переходять у допомогу іншим |
| Вищий за середній | Проявляє любов та повагу до рідних, близьких. Ситуативно надає їм посильну допомогу. Поважає лише улюблених  | В основному чесний, щирий, відвертий з близькими людьми, проявляє нетерпимість до нещирості. Іноді  | Переважає яскраво виразна позитивна спрямованість на оточуючих людей та події  |

|                    |   |   |  |
|--------------------|---|---|--|
|                    | вчителів. Завжди доброзичливо ставиться до друзів, допомагає знайомим. Ділиться своїми речами в залежності від настрою. Проявляє любов, доброзичливе ставлення до навколишнього   | допускає порушення моральних правил поведінки, відчуваючи при цьому докори сумління. Як правило, зізнається у своїх провинах. Виконує обіцянки, але необхідний постійних зовнішній контроль   | Співчуває і співпереживає рідним, близьким, товаришам, прагне допомогти їм   |
| Середній           | Проявляє любов та повагу лише до рідних або друзів. Ділиться своїми речами в залежності від настрою чи на прохання товаришів. У певних ситуаціях проявляє доброзичливість. Піклується про навколишніх лише після нагадування дорослих | Чесність не завжди є звичною характеристикою, проявом поведінки, проявляється ситуативно. Іноді порушує поведінку, знаходячи при цьому виправдання своїм діям, не вважає для себе обов'язком виконувати дані обіцянки. У своїх негативних вчинках зізнається лише тоді, коли знає, що не буде покараним | Переважає позитивна спрямованість на рідних, близьких, на сприйняття і співпереживання їх емоцій і почуттів. Іноді виявляється прагнення допомогти їм. До інших людей може бути байдужим, неухважним |
| Нижчий за середній | Проявляє любов до людей, якщо вони задовольняють його потреби та інтереси. Ділиться речами після прохання та умовлянь. Прагматично доброзичливий. До навколишнього ставиться байдуже  | Чесність проявляється ситуативно. Часто і безпідставно порушує правила поведінки, рідко виконує обіцянки. Не зізнається у своїх негативних вчинках  | Реакції на переживання людей уповільнені чи швидко проходять, виявляються у формі співчуття, а не дії. Домінує пасивне, неухважне ставлення до людей   |
| Низький            | Байдужий до потреб інших людей. Жадібний,   | Характеризується корисливою поведінкою.   | Байдужий до радості і горя інших   |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  | брутальний, недоброчливий. Інколи проявляє асоціальне ставлення до навколишнього | Проявляє заздрість, лицемірство, говорить неправду, не відчуваючи при цьому докорів сумління, нещирий, не зізнається у своїх провинах, приховує їх, або незаслужено звинувачує товаришів | Часто властива емоційна недорозвиненість. Проявляє риси егоїстичного ставлення до інших |
|--|--|--|---|

На основі цих рівнів були визначені й загальні рівні застосування моральних знань у поведінці, в основу яких покладено зміст усіх досліджуваних моральних якостей – доброта, чесність, чуйність. В основу цих рівнів покладено також рівні та підходи до діагностики моральної вихованості молодших школярів, визначені Л.І. Євграфовою, В.А. Киричок, І.В. Яворською [1, 189-196]. Але їх зміст доповнено і розширено відповідно до завдань проведеного дослідження та адаптовано до особливостей і можливостей розумово відсталих дітей (табл. 3.)

**Таблиця 3**

**Загальні рівні застосування моральних знань у поведінці**

| Рівні             |  |
|-------------------|--|
| Високий           | Постійно проявляє любов та повагу до рідних, близьких, надає їм посильну допомогу. Проявляє поважливе та шанобливе ставлення до вчителів. Доброзичливий. Постійно ділиться іграшками, речами. Проявляє любов, доброзичливе ставлення до навколишнього. Чесність стала стійкою характеристикою поведінки. Відвертий, щирий, добровільно признає свої провини. Не бере без дозволу чужі речі, виконує свої обіцянки. Непримиримий до нечесності, відверто висловлює друзям свою думку про них. Виразна емоційна чутливість. Уважно ставиться до чужих радості і горя. Співчуття і співпереживання реально переходять в допомогу іншому |
| Вищий за середній | Проявляє любов та повагу до рідних, близьких. Ситуативно надає їм посильну допомогу. Поважає лише улюблених вчителів. Завжди доброзичливо ставиться до друзів, допомагає знайомим. Ділиться своїми речами в залежності від настрою. Проявляє любов, доброзичливе ставлення до навколишнього. В основному чесний, щирий, відвертий з іншими людьми, виявляє нетерпимість до нещирості. Іноді допускає порушення   |



|                    |  |
|--------------------|--|
|                    | моральних правил поведінки, відчуваючи при цьому докори сумління. Як правило, зізнається у своїх провинах. Виконує обіцянки, але необхідний постійний зовнішній контроль. Переважає виразна позитивна спрямованість на оточуючих людей та події. Співчуває та співпереживає рідним, близьким, товаришам, прагне допомогти їм   |
| Середній           | Проявляє любов і повагу лише рідним та друзям. Ділиться своїми речами залежно від настрою чи на прохання товаришів. У певних ситуаціях виявляє доброзичливість. Піклується про навколишнє після нагадування дорослих. Чесність проявляється ситуативно. Іноді порушує поведінку, знаходячи при цьому виправдання своїм діям, не вважає для себе обов'язком виконувати обіцянки. У своїх негативних вчинках зізнається лише тоді, коли знає, що не буде покараним. Переважає позитивна спрямованість на рідних і близьких, на сприйняття і співпереживання їх емоцій і почуттів. Іноді надає їм допомогу. До інших людей може бути байдужим, неухважним |
| Нижчий за середній | Проявляє любов до людей, якщо вони задовольняють його потреби та інтереси. Ділиться речами після прохання та умовлянь. Прагматично доброзичливий. До навколишнього ставиться байдуже. Чесність виявляється ситуативно. Часто безпідставно порушує поведінку, рідко виконує обіцянки. Не зізнається у своїх негативних вчинках. Реакції на переживання людей уповільнені чи швидко проходять, проявляються у формі співчуття, а не дії. Домінує пасивне, неухважне ставлення до людей   |
| Низький            | Байдужий до потреб інших людей. Жадібний, брутальний, недоброзичливий. Іноколи проявляє асоціальне ставлення до навколишнього. Характеризується корисливою поведінкою. Проявляє лицемірство, говорить неправду, не відчуває при цьому докорів сумління, нещирий, не зізнається у своїх провинах, приховує їх, або незаслужено звинувачує товаришів. Байдужий до горя і радості інших. Часто проявляється емоційна недоброзичливість. Проявляє егоїстичне ставлення до інших  |

Отже, методика вивчення моральних якостей (доброта, чесність, чуйність) у розумово відсталих дітей передбачала їх вивчення за показниками, які відповідають змістовому, емоційному, поведінковому компонентам морального розвитку, а саме: знання про норми моралі, ставлення до них, застосування їх у поведінці.

#### Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна – Віта, 1995. – 202 с.

2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес та психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – 420 с.
3. Загальна психологія: курс лекцій / авт. О. Скрипченко та ін. – К., 1997. – 436 с.

The questions of psychological study of moral qualities are revealed in the article. The author of the article pays attention to the research of constituents of becoming of moral qualities at mentally retarded pupils.

**Key words:** psychological study, moral qualities, mentally retarded pupils.

*Отримано: 05.03.2009*

**УДК 159.922.762**

*О.В. Гаврилов*

## **Розумова відсталість як психолого-педагогічна проблема**

У статті зроблена коротка характеристика особливостей психічного розвитку розумово відсталих дітей прогресивної та непрогресивної груп.

**Ключові слова:** розумова відсталість, олігофренія, деменція.

В статье дана краткая характеристика особенностей психического развития умственно отсталых детей прогрессивной и непрогрессивной групп.

**Ключевые слова:** умственная отсталость, олигофрения, деменция.

Розумово відсталі діти утворюють дві досить різноманітні групи, стійке інтелектуальне порушення яких обумовлюється олігофренією або дементними патологіями.

Під олігофренією (від грецького *oligos* – малий, незначний, *phren* – розум) розуміють групи збірних стійких не прогресуючих патологічних станів з різною етіологією, але які об'єднуються за подібністю основної, головної клінічної картини спадкової, вродженої або набутої розумової відсталості, яка виражається загальним психічним недорозвитком з перевагою інтелек-

туального дефекту і труднощами соціальної адаптації [3, 549]. У дефектології під олігофренією розуміють форму психічної недорозвиненості, що виникла внаслідок ураження центральної нервової системи (насамперед кори головного мозку) у пренатальній (внутрішньоочеревній), натальній (під час пологів) або постнатальній (на ранніх етапах прижиттєвого розвитку, як правило до 3-х років) періоди [5, 62].

Недорозвиток інтелекту – найбільш яскравий клінічний прояв олігофреній, але при цьому необхідно розуміти, що низька інтелектуальна здатність у цьому випадку є лише частиною загального психічного недорозвитку особистості, тому для неї притаманні виражені у різному ступені емоційні, вольові, мовленнєві і рухові порушення.

Основний прояв олігофренії – психічний недорозвиток – залежно від її форми може поєднуватись з різними фізичними, неврологічними, психічними, біохімічними, ендокринними та іншими порушеннями. Олігофренії не є хворобою у повному розумінні цього слова. Це не хвороботворний процес, а патологічний стан – результат минулого негативного впливу того чи іншого хвороботворного фактору, який викликав у першу чергу порушення і затримку розумового розвитку [3, 549].

Олігофренія у своїй основі містить дифузне ураження кори півкуль головного мозку. На основі дифузного ураження кори півкуль головного мозку виникає патологічне порушення вищої нервової діяльності. У дітей з цією патологією в більшості випадків порушується сила нервових процесів, причому в першу чергу послаблюється активне, внутрішнє гальмування. При деяких формах олігофреній має місце значне порушення рівноваги між процесами збудження і гальмування, причому у одних дітей переважають процеси збудження, в інших – пасивне зовнішнє гальмування. Але особливо характерною ознакою олігофренії є порушення рухливості нервових процесів, що призводить до того, що виникаючі умовні зв'язки стають інертними, а виникнення нових зв'язків значно утруднюється. Всі ці особливості нейродинаміки і призводять до порушення процесів узагальнень і абстрагувань й різко утруднюють формування складних видів розумової діяльності [4, 39].

Залежно від причин виникнення олігофренії можуть поділятися на декілька форм. Вроджена олігофренія може бути

пов'язана з порушеннями хромосомного набору, білкового обміну в організмі (фенілкетонурия), з несумісністю крові матері та дитини (резус-фактор) тощо.

На перших етапах прижиттєвого розвитку дитини олігофренія виникає внаслідок запальних захворювань головного мозку, які вона перенесла (менінгіти, менінго-енцефаліти при різних вірусних інфекціях, що вражають мозок), а також як результат травматичних пошкоджень головного мозку. Аналізуючи розвиток дитини-олігофрена, враховують, що хворобливі процеси в її головному мозку припинилися й дитина здатна до поступального пізнавального розвитку, хоча і з досить серйозними труднощами, які зумовлені тим, що він відбувається на ушкодженій, патологічній біологічній основі.

У ході клінічних досліджень встановлено, що при олігофренії кора великих півкуль мозку вражена дифузно, тобто анатомічні зміни мають місце не на окремих її ділянках, а поширені на всю кору. Це не виключає поєднання дифузного ураження кори з її локальними пошкодженнями, що в деяких випадках зачіпають і підкіркові зони. Все це зумовлює різноманітні порушення розвитку пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери дітей-олігофренів. Проте загальною ознакою для всіх таких дітей є переважний недорозвиток складних форм вищої нервової діяльності, головним чином таких функцій мислення, як абстрагування (здатність до уявного виділення з усіх ознак, властивостей, зв'язків конкретного предмета, саме тих, які є основними, найзагальнішими, відокремлення їх від інших) та узагальнення (здатність до уявного об'єднання загальних властивостей предметів та явищ).

З цим головним психологічним симптомом олігофренії, фізіологічною основою якої, як ми вже зазначали, є значне порушення динаміки нервових процесів у дифузно ушкодженій корі головного мозку, пов'язані й інші недоліки пізнавальної діяльності – неточність, уповільненість, вузькість сприймання, недорозвиненість різних функцій мовлення, порушення довільної уваги, пам'яті (як механічної, так і логічної та довільної). Все це зумовлює характерне для дітей-олігофренів значне порушення здатності до розуміння та засвоєння інформації. Найбільші труднощі виникають у олігофренів під час передачі інформації у словесній формі, а також у тих

випадках, коли необхідно зробити відносно самостійні висновки, встановити зв'язки між окремими об'єктами та явищами.

Загальна недорозвиненість пізнавальної діяльності в різних категорій дітей-олігофренів може поєднуватись із порушенням працездатності, цілеспрямованості розумової та практичної діяльності, своєрідністю поведінки. Деяким дітям притаманна патологічна збудливість, імпульсивність; іншим навпаки – надмірна загальмованість, інертність, в'ялість. Ці відмінності спричинені неврівноваженістю нервових процесів збудження та гальмування, патологічним переважанням одного над іншим.

Для всіх олігофренів характерна певна недорозвиненість емоційно-вольової сфери, якостей особистості, бідність емоційних переживань (особливо складних вищих, наприклад, етичного, естетичного змісту), слабкість вольових зусиль, зниження критичності та самокритичності, самостійності. Здебільшого ці недоліки є вторинними відхиленнями розвитку, але окремі з них при деяких якісно своєрідних формах олігофренії можуть бути спричинені безпосередньо додатковими локальними ураженнями в тих чи інших кіркових та підкіркових зонах головного мозку. Так, поєднання дифузного ураження кори з підкірковими призводить до таких форм олігофренії, за яких загальна інтелектуальна недорозвиненість ускладнюється психопатичними проявами в поведінці: грубістю, нестриманістю, розгальмованістю потягів, неспроможністю контролювати власну поведінку. А якщо на фоні дифузного ураження кори головного мозку переважно недорозвинені її лобні, долі спостерігається своєрідна картина олігофренічного розвитку з особливо яскравими порушеннями якостей особистості: нестійкістю мотивів поведінки, різким зниженням критичності та самокритичності. Ураження лобних відділів мозку зумовлює й своєрідні грубі порушення моторної сфери – діти дуже незграбні, у них значно утруднене виконання рухів довільно та за інструкцією. Ті або інші порушення моторики та загального фізичного розвитку характерні для більшості дітей-олігофренів.

На підставі якісного аналізу своєрідності порушеного розвитку при різних формах олігофрени М.С. Певзнер розробила чітку класифікацію олігофреній, що має важливе значення для

здійснення диференційованого та індивідуального корекційного підходу до таких дітей у процесі їх навчання та виховання. За цією класифікацією розрізняють чотири форми олігофренії.

1. Основна, неускладнена, яка характеризується дифузним, але відносно поверховим ураженням кори півкуль головного мозку, що призводить до олігофренічної недорозвиненості всієї пізнавальної діяльності; при цьому не спостерігається значних додаткових порушень у діяльності органів чуття, в емоційній, вольовій, моторній, мовленнєвій сферах, немає патологічної неврівноваженості процесів збудження та гальмування.

2. Поєднання недорозвиненості пізнавальної діяльності з вираженими нейродинамічними розладами:

а) з патологічним переважанням збудження над гальмуванням, коли в корекційній роботі особливу увагу слід приділити формуванню в дитини вміння зосереджуватись на завданні, довільно гальмувати свої імпульсивні дії, діяти цілеспрямовано і планомірно, спочатку разом з учителем, а надалі – на основі зразка, самоінструкцій тощо;

б) з патологічним переважанням гальмування над збудженням. Такі діти виявляють млявість, уповільненість у різних видах діяльності та поведінці в цілому, тому їх слід постійно активізувати ззовні, враховуючи також, що темп їхніх дій не збігається з темпом роботи класу чи групи.

3. Поєднання загальної недорозвиненості складних форм пізнавальної діяльності з додатковими порушеннями мовного розвитку (як моторної, так і сенсорної його сфер) або просторового сприймання (що зумовлює, зокрема, значні додаткові утруднення в засвоєнні арифметичного матеріалу, навіть найпростіших лічильних операцій, числових уявлень). У таких випадках слід індивідуалізувати та диференціювати вимоги шкільних програм щодо засвоєння навчального матеріалу з мови або математики та деяких інших предметів, наприклад, географії в старших класах. Необхідно також вести з такими дітьми додаткову спеціальну корекційну роботу, зокрема логопедичну.

4. Поєднання загальної недорозвиненості складних форм пізнавальної діяльності з порушеннями особистості в цілому. Як уже зазначалося, це спостерігається за наявності в дитини-олігофрена локальних ушкоджень лобних відділів головного

мозку, що, крім різкої зміни в системі потреб та мотивів, негативно відбивається на розвитку моторики. Є також олігофрени з явно вираженими психопатичними формами поведінки, патогенетичною основою чого є локальні порушення підкірки [5].

Для олігофреній характерна відсутність прогресивності, що виражається перш за все у тому, що неповноцінна інтелектуальна діяльність олігофренів, як правило, не зростає, не збільшується, не прогресує. Навпаки, деякі дослідники зазначають, що при олігофренії можливий певний прогрес розвитку не лише емоційно-вольової сфери і особистісних якостей, навичок соціалізації і адаптації, а й деякий, хоч і незначний, розвиток інтелектуальних здібностей. У цьому принципова відмінність олігофреній від дементного слабоумства з його прогресивністю і тенденцією до постійного погіршення психічного стану суб'єкта.

Особливу групу складають діти, які мають залишкові явища перенесених парайнфекційних енцефалітів. Із окремих інфекцій частіше всього дають парайнфекційний енцефаліт важкий грип, малярія, скарлатина, кір, запалення легенів, тривалі кишкові захворювання. Залишкові психічні порушення, які зустрічаються після перенесених парайнфекційних енцефалітів, бувають надзвичайно різноманітними. Частіше всього ці порушення характеризуються психопатоподібними станами.

У тих випадках, коли наслідки парайнфекційних енцефалітів призводять до порушення поведінки у поєднанні зі зниженням інтелекту, діти потребують спеціально створених умов навчання і виховання. Ступінь зниження інтелекту при таких патологіях може варіюватись від легкої до глибокої розумової відсталості. При формах розумової відсталості, які виникають внаслідок перенесених парайнфекційних енцефалітів на більш пізніх етапах розвитку дитини, частіше зустрічається своєрідність структури дефекту, де поєднуються різноманітні відхилення, наприклад, порушення працездатності з мовленнєвими патологіями, руховими розладами і порушеннями поведінки.

Своєрідну групу складають і діти з розумовою відсталістю після перенесених травматичних ушкоджень головного мозку. Психічні відхилення після травми головного мозку виникають

як у період загострення, так і у вигляді більш віддалених її наслідків. Характер ушкодження мозку при травмах може бути різноманітний. У одних випадках мова йде про струс мозку, що призводить до змін кровообігу і механічного ушкодження нервових елементів. У інших випадках має місце гематома мозку, тобто більш грубе порушення мозкової тканини.

Віддалені і стійкі порушення, обумовлені травмами, надзвичайно різноманітні. Характерною особливістю травматичної розумової відсталості є поєднання різного ступеня розумового недорозвитку з порушеннями працездатності. Ці діти на найбільш прості та елементарні або доступні для них запитання можуть дати правильну відповідь і тут же абсолютно неправильну; у процесі письма можуть забути вже вивчені ними літери, арифметичні знаки, при читанні перескакують з одного слова на інше, пропускають цілі рядки або абзаци, недописують, подвоюють склади.

Поведінка таких дітей характеризується руховою розгальмованістю, вони неухважні, повільно реагують на зміни оточуючої обстановки. Звикають до постійного розташування предметів і у випадку деяких змін розгублюються. Втрачаючи усвідомлення оточуючої обстановки, збуджуються, у них виникають афективні спалахи. Такі діти страждають на порушення працездатності. Причому потрібно вказати і на те, що такі порушення досить складно прослідкувати і, відповідно, врахувати у процесі проведення корекційної роботи.

У певної категорії дітей розумова відсталість обумовлюється дементними патологіями, які носять не стійкий, а прогресуючий характер. Деменція (від латинського *dementia* – безумство) – це стійке і, як правило, безповоротне послаблення інтелектуальної діяльності у поєднанні з розладами пам'яті і емоційно-вольової сфери. У дитячому віці може виникати внаслідок органічних уражень мозку, викликаних травмами, гематомами, запаленнями, а також при епілепсії і шизофренії. Розмежування деменції і олігофренії у дитячому віці викликає труднощі, тому що будь-яке порушення мозкової діяльності призводить не лише до розпаду сформованих уже функцій, але й до відставання психічного розвитку в цілому.

Специфіка інтелектуального дефекту при деменції полягає у нерівномірності недостатності пізнавальної діяльності. Діти, які страждають на дементні хвороби водночас мають значний



запас знань, накопичених у період нормального розвитку, але вони практично не здатні ними користуватись внаслідок порушення пам'яті, уваги, розумової працездатності. Для них притаманна загальна рухова розгальмованість, крайня недостатність довільності поведінки.

До категорії дітей, які мають прогредієнтну розумову відсталість віднесені й ті з них, які страждають на плинні захворювання, обумовлені спадковим порушенням обміну речовин. Ці діти безупинно деградують, і їхня розумова відсталість з роками стає все більш різко вираженою.

Особливими є випадки, при яких у дитини інтелектуальний недорозвиток поєднується з плинними психічними захворюваннями – епілепсією, шизофренією. Тут поряд з інтелектуальними порушеннями на перший план виходять значні відхилення розвитку емоційно-вольової сфери і особистості дитини в цілому.

Епілепсія – хронічне захворювання, викликане ураженням центральної нервової системи, проявляється різноманітними пароксизмальними станами і досить частими змінами особистості. При несприятливому плинні призводить до так званої епілептичної розумової відсталості. Захворювання може виникнути у будь-якому віці, але найчастіше початок розвитку епілепсії припадає на вік до 20 років. Це досить поширений патологічний стан (за даними різних авторів епілепсією страждають від 1 до 5 осіб на 1000 населення) [2, 354]. Епілепсія є поліетіологічним захворюванням, до її виникнення можуть призвести різноманітні шкідливі фактори, які діють під час внутрішньочеревного розвитку і під час пологів, так і постнатально, особливо у ранні роки життя (травми, інфекції, інтосикації).

Найбільш характерною ознакою епілепсії є припадок. Під припадком розуміють раптово виникаючий, чітко обмежений у часі хвороботворний стан, який багаторазово повторюється. У спеціальній літературі виділяють малий епілептичний припадок, великий епілептичний припадок і епілептичний статус.

Малі епілептичні припадки (*petit mal*) характеризується короткочасним виключенням свідомості (1-2 секунди) без падіння. У більшості випадків вони супроводжуються вегетативною реакцією і незначним судомним компонентом. Ці малі припадки надзвичайно різноманітні за своїми проявами: у

деяких випадках вони характеризуються заочуванням очей і судомними рухами вік з мимовільною утратою свідомості; іноді супроводжуються лише незначним оглушенням і зупинкою погляду. В окремих випадках зустрічаються так звані абсанси (від французького *absence* – відсутність) – надзвичайно короточасне виключення свідомості без будь-якого судомного компоненту. Також зустрічаються атипові припадки, які проявляються у певних рухових реакціях: діти виконують автоматичні дії, біжать вперед, кружляють на місці тощо [1, 355].

Великий епілептичний припадок (*grand mal*) ділиться на декілька стадій: передвісників, аури, фази тонічних і клонічних судом, постприпадочної коми, яка переходить у сон. Починається він або раптово, або після передвісників: головний біль, відчуття дискомфорту, дратівливість, зниження настрою. Аура – це вже початок самого припадку, але свідомість ще не виключена. Тому найчастіше аура залишається у пам'яті такої людини. Прояви аури різноманітні, але у одного і того ж хворого вона завжди однакова. Аура спостерігається у 38-57% хворих [2, 128].

Потім настають тонічні судоми. Людина втрачає свідомість, падає, відбувається тонічне напруження довільної мускулатури, інколи людина прикушує язик. Під час падіння суб'єкт видає певний крик, обумовлений проходженням повітря через звужену голосову щілину при здавлюванні грудної клітки тонічною судомою. Зупиняється дихання, настає блідість шкіри, яка поступово змінюється ціанозом, у деяких випадках спостерігається неконтрольоване сечовиділення і дефекація. Зіниці не реагують на світло. Тривалість тонічної фази не більше 1 хвилини.

Настає клонічна фаза, яка проявляється у клонічних судамах. Відновлюється дихання, з рота починає виділятися піна, іноді через прикус язика – червоного кольору. Людина згинається, стає подібна до коромисла, опираючись на п'яти і голову, її починає бити судоми. Тривалість цієї фази 2-3 хвилини. Поступово судоми затихають, людина переходить до коматозного стану, який трансформується у сон.

Іноді судомні припадки відбувають підряд, ідуть один за одним без прояснення свідомості у період між ними. Цей патологічний стан називається епілептичним статусом (*status epilepticus*), є досить небезпечним для життя (набухання і

набряк мозку, пригнічення дихального центру аж до зупинки діяльності легенів, асфіксія) й вимагає негайного надання медичної допомоги.

Не зважаючи на те, що епілепсія виникає у дитячому віці, досить часто її діагностика, особливо на початку, надзвичайно складна. У дітей через підвищену потребу в кисні, який необхідний мозку, лабільності кальцинованого обміну, підвищеної гідрофільності колоїдів мозку легко виникають судомні стани, які нічого спільного з епілепсією не мають. Так, наприклад, судомні випадки у дітей можуть виникати при глистній інвазії, захворюванні дихальних шляхів, кишкових інтонсикаціях, підвищенні температури тощо.

Дитяча епілепсія важка для діагностики і ще й тому, що рідко починається з типових великих епілептичних випадків. Захворювання частіше всього починається з абсенсів, малих випадків, різного роду атипичних, рудиментних випадків і лише поступово виникає великий випадок.

Епілепсії у дітей характеризуються більш злоякісними проявами і частіше призводять до зниження інтелекту і різноманітних відхилень мовлення.

Інтелектуальні здібності дітей з епілепсією характеризується загальмованістю протіканням всіх психічних процесів. Ці діти апатичні, безініціативні, повільні, важко переключаються з виконання одного завдання на інше. У них поступово збільшується рухова активність, рухова стурбованість, надзвичайно збільшується розсіяність уваги, неможливість навіть нетривалої її концентрації. Мовлення теж уповільнюється. Ці діти важко підбирають потрібні слова, вставляють у своє мовлення слова-паразити (“ну”, “це”, “м-да”, “ну як його”). Особливо чітко проявляються порушення мислення. Вони не розуміють змісту розповіді, не дотримуються навіть елементарних норм спілкування. Через надзвичайну конкретність свого мислення не можуть утворити навіть елементарних зв'язків, провести узагальнення. Не усвідомлюють прихованого змісту казок, розповідей, приказок. Мислення таких дітей стає інертним, все більше набуває рис конкретно-описового, знижується пам'ять, обмежуються словниковий запас, з'являється олігофазія. Дитина оперує лише незначною кількістю слів, стандартними виразами, використовує штамповані фрази.

Розлади настрою частіше всього проявляються у дисфорічних станах. У такі періоди вони всім незадоволені, грубі і дратівливі, у них виникають іпохондричні стани, іноді навіть марення даного напрямку. До пригніченого стану в окремих випадках додається страх, який часто домінує у клінічній картині. Рідше виникають ейфоричні реакції.

Часто у дітей з епілепсією виникають помутніння свідомості у вигляді сутінкових станів свідомості. Свідомість такої дитини немов би концентрично звужується, й із всього багатогранного світу вона сприймає лише частину явищ і предметів, в основому ті з них, які її безпосередньо у цей час турбують. Крім зміни свідомості, у суб'єкта спостерігаються галюцинації і стани марення, які частіше всього мають страшний характер. Виникаючі при цьому ідеї марення і керують поведінкою такої дитини. У такому стані вони бувають надзвичайно агресивні, нападають на оточуючих, можуть наносити важкі каліцтва аж до вбивства, інколи тікають, ховаються, мають схильність до суїциду. Емоції в більшості випадків негативного плану: стан ярості, агресії, панічного страху, відчаю. Такі сутінкові стани свідомості виникають раптово, тривають від декількох годин до декількох днів і так само раптово закінчуються, причому дитина не пам'ятає всього того, що в цей час вона робила.

У дітей поступово формується так званий епілептичний характер, який має свої, притаманні лише цій групі розумово відсталих, риси. Коло інтересів такої дитини звужується, центром її уваги стає власне здоров'я і власні інтереси. Внутрішня холодність до оточуючих часто маскується показною ніжністю і привітністю. Такі діти стають педантичними, люблять повчати, називають себе справедливими, розуміючи її досить однобоко. В характері з'являється полюсність, легкий перехід від однієї крайності до іншої. Найбільш притаманна риса їхнього характеру – це схильність до значних проявів агресії і злоби. Афекти ярості надзвичайно яскраві. Поряд з цим їм властиві інертність, малорухливість емоційних реакцій, що проявляється у злопам'ятстві, “загальмованості” на образах, які є часто ними самими і придумані, мстивості.

Шизофренією (від древньогрецького *schizo* – розщеплення, *phren* – душа) позначають групу подібних психічних розладів незрозумілої етіології, у якої є спільні ендogenous патогенетичні механізми у вигляді спадкової аномалії, яка не проявляється до певного періоду життя. Без лікування характерне прогрес-

суюче або приступоподібне протікання, яке завершується типовою картиною зміни особистості з дезорганізуючою складовою психічних функцій (мислення, емоцій, психомоторики – всієї поведінки в цілому) при збереженні пам'яті і набутих раніше знань.

Такий психічний розлад як окреме захворювання було виділено наприкінці ХІХ століття Є. Крапеліном під назвою “рання розумова відсталість”. Сама назва “шизофренія” була дана у 20-х роках швейцарським психіатром Е. Блейлером, який також розширив коло віднесених до неї психічних розладів і вказав на можливість позитивного результату виправлення цього відхилення за умови своєчасного його лікування.

Шизофренія – це захворювання, що призводить до глибоких змін особистості, психіки і в окремих випадках до розумової відсталості. Основним симптомом цієї патології є розщеплення психіки, розірваність асоціацій, зміна поведінки. Ці діти замкнені, з ними важко встановити контакт. Вони здаються для оточуючих незрозумілими, інертними, апатичними, не беруть участі в іграх, спільній дитячій діяльності, відгороджуються від оточуючих. Їхня працездатність різко знижена, часто вони можуть цілий день нічого не робити і це не викликає у них навіть елементарного дискомфорту. Протікання такої патології в дитячому віці різноманітне.

У підлітковому віці хвороба частіше всього протікає у вигляді окремого гострого приступу, який триває від 10 до 15 днів, від 1 до 2-3 місяців і може закінчитись видужуванням. У більш молодшому віці частіше спостерігається хронічна тривалість хвороботворного процесу, що може призвести до розумової відсталості. У цих випадках структура дефекту має ряд особливостей. На фоні загальної інтелектуальної недостатності чітко виступають зміни емоційно-вольової сфери. Діти повільні, інертні, багато з них перебувають у напівсонному стані, розсіяні, пасивні, немов би завжди втомлені. Їм притаманна тривала бездіяльність, вони часто відірвані від дійсності і живуть у світі своїх фантазій. По мірі протікання хвороботворного процесу фантазії стають все більш одноманітними, стереотипними, відірваними від реального світу. Ці діти позбавлені дитячої активності, життєрадісності.

Емоційні порушення починаються з наростанням холодності до рідних і близьких, відсутності реакцій на значущі для

них події, втрати минулих інтересів і захоплень. Прояв емоцій послаблюється і спрощується. Голос стає монотонним, без модуляції. Обличчя набуває гіпомімічності, втрачається тонка виразність міміки, її замінюють грубі викривлення гримас.

На початкових стадіях протікання патології порушення мислення взагалі не є помітними, але їх вдається помітити за допомогою патопсихологічних методів дослідження у вигляді викривлення процесу узагальнення, яке відбувається за несуттєвими ознаками. Але поступово починає домінувати формальне порушення мислення, адже воно стосується не змісту думок, а самого мисленнєвого процесу, перш за все логічних зв'язків між думками, а у важких випадках навіть у середині однієї фрази. Коли це досягає крайності, їхнє мовлення стає розірваним, складається із сумбурного набору фраз. У більшості випадків такі порушення менш виразні: у вигляді “зісковзування” (нелогічного переходу від однієї думки до іншої), “неологізмів” (придумування нових, вичурних слів), схильності до пустого говоріння, безпідставних роздумів вголос, вичурності виразів, які раніше такій дитині не були притаманні. Для частини дітей з шизофренічною деменцією притаманні такі патології психіки, як абулія і аутизм.

Абулія (дослівно “відсутність волі”) характеризується падінням активності, бездіяльністю, втратою цікавості до будь-чого. У важких випадках суб'єкти з такою патологією не вміють себе обслужити, не дотримуються навіть елементарних санітарно-гігієнічних норм, можуть цілими днями лежати або сидіти в одній позі. У них відсутні будь-які прагнення до діяльності і в деяких випадках абулію ще називають “падінням енергетичного потенціалу”.

Аутизм – втрата контакту з оточуючими, замкнутість, відмежування від зовнішнього світу. Замкнутість – не завжди включається в число основних симптомів, оскільки може бути і при шизоїдній психопатії. Важливе виявлення цієї ознаки, якщо раніше вона була відсутня.

Отже, ми зробили коротку характеристику особливостей психічного розвитку розумово відсталих осіб, яка дає можливість спеціалістам у процесі проведення роботи враховувати їхній стан і підбирати адекватні заходи корекційного впливу.

**Список використаних джерел**

1. Дробинская О.А. Диагностика нарушений развития у детей: клинические аспекты. – М.: Школьная пресса, 2006.
2. Голдберг Д., Бенджемин С., Крид Ф. Психиатрия в медицинской практике. – К.: Сфера, 1999.
3. Коркина В.М., Лакосина Н.Д., Личко А.Е. Психиатрия. – М.: Медицина, 1995.
4. Книга для учителя вспомогательной школы / Под ред. Г.М.Дульнева. – М.: Просвещение, 1959.
5. Синьов В.М., Коберник Г.М. Вступ до спеціальності “Дефектологія”. – К.: Вища школа, 1995.

The article is devoted the short characteristics of features of psychological development children with mental backwardness progredient and no-progredient groups.

**Key words:** mental backwardness, oligofrenia, dementia.

*Отримано: 17.02.2009*

**УДК 159.922.1**

*Т.В.Говорун*

## **Соціально-економічні аспекти гендерної асиметрії**

У статті представлено статистичні дані, які ілюструють гендерну диференціацію професійно-освітніх інтересів студентської молоді й соціально-економічного статусу чоловіків та жінок в Україні. Аналізується проблема суспільно-психологічних чинників, які стоять на перешкоді досягненню реального рівноправ'я статей.

**Ключові слова:** гендерна асиметрія, соціально-освітній рівень, суспільно-економічний статус, рівноправ'я статей.

В статье представлены статистические данные, иллюстрирующие гендерную дифференциацию профессионально-образовательных интересов студенческой молодежи и социально-экономического статуса мужчин и женщин в Украине. Анализируется проблема общественно-психологических факторов, которые являются преградой достижения реального равноправия полов.

**Ключевые слова:** гендерная асимметрия, социально-образовательный уровень, общественно-экономический статус, равноправие полов.

Конституція України забезпечує рівні громадянські права і свободи чоловіків та жінок. Правове поле України ґрунтується на дотриманні принципу рівноправ'я статей у здобутті освіти, професії, охороні здоров'я тощо. У 1980 р. Україна ратифікувала Конвенцію ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (1979 р.), у якій йдеться про те, що “держависторони вживають усіх відповідних заходів з метою... змінити соціальні та культурні моделі поведінки чоловіків та жінок для викорінення забобонів, звичаїв та всіх інших проявів, що ґрунтуються на ідеї неповноцінності чи зверхності однієї із статей або стереотипності ролі чоловіків і жінок”.

Запровадження політики гендерної рівності стає в Україні однією із важливих передумов розбудови громадянського суспільства. Невипадково на Саміті тисячоліття ООН однією із цілей розвитку тисячоліття, підтверджених Україною, є сприяння гендерній рівності та надання більше повноважень жінкам.

Згідно із зобов'язаннями Україна планує до 2015 р. забезпечити гендерне співвідношення на рівні не менше 30% частки жіночої статі у представницьких органах влади і на вищих щаблях вертикалі влади, скоротити наполовину розрив у доходах жінок і чоловіків. Зважаючи, що на місцевому рівні в органах виконавчої влади представлено більше жінок (понад 60 відсотків), можна зробити висновок, що децентралізація посилить повноваження жіноцтва.

Важливим показником гендерної політики є індекс гендерного розвитку. Якщо гендерний вимір розвитку в країні невисокий, це означає, що в ній існує низка проблем щодо рівноправ'я статей.

*Освітній компонент* складається з індексу грамотності серед дорослого населення та сукупної частки учнів у навчально-освітніх установах (СЧУ). Україна має високі показники за обома позиціями. Показник грамотності серед дорослих (15 років і старших) стабільно високий і сягає 98,8% як для жінок, так і чоловіків.

Загалом, за освіченістю статей Україна має високий показник гендерної рівності, про що свідчить частка жінок як у



системі середньої освіти, так і в динаміці частки жінок серед студентів вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації (табл. 1 і 2).

**Таблиця 1**

**Питома вага осіб жіночої статі серед учнів, студентів у % до загальної чисельності тих, хто навчається**

*(За даними Державного інституту проблем сім'ї та молоді)*

| Денні загальноосвітні навчальні заклади* | Професійно-технічні навчальні заклади* | Вищі навчальні заклади     |                              | Підготовчі відділення при ВНЗ** |
|--|--|----------------------------|------------------------------|---------------------------------|
|  |  | I, II рівнів акредитації** | III, IV рівнів акредитації** |                                 |
| 49,5                                     | 40,1                                   | 53,1                       | 54,1                         | 52,9                            |

\*На кінець 2002 р.

\*\*На початок 2002/2003 навчального року

**Таблиця 2**

**Динаміка частки осіб жіночої статі серед студентів вищих навчальних закладів у % до загальної чисельності студентів\***

| Рівні акредитації | 1995/1996 | 1999/2000 | 2000/2001 | 2001/2002 | 2002/2003 |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| I, II             | 55,6      | 54,5      | 54,0      | 53,5      | 53,1      |
| III, IV           | 49,9      | 51,9      | 52,6      | 53,4      | 54,1      |

\*На початок навчального року

Розподіл статей у різних за профілем навчальних закладах засвідчує певний дисбаланс у цій сфері. Гендерна асиметрія спостерігається в “маскулінізації” та “фемінізації” студентського контингенту серед певних видів середніх спеціалізованих і вищих навчальних закладів та відповідного профілю спеціалістів у структурі професійної зайнятості чоловіків і жінок (табл. 3). Наприклад, освітні заклади гуманітарного, медичного, соціально-культурного та педагогічного спрямування є привабливими для жінок, а військової справи, національної безпеки, державного управління, транспортного, інженерного, економічного та юридичного – для чоловіків. Таку гендерну диспропорцію можна пояснити однобічністю гендерної соціалізації, а також психологічним тиском навіюваних соціумом статевої стереотипів.

Таблиця 3

**Частка жінок серед студентів, які навчаються для здобуття відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня на початок 2002/2003 навчального року**  
(За даними Держкомстату України)

| За галузями знань                            | Усього    | З них жінки, % | У тому числі рівня |             |           |                       |
|--|-----------|----------------|--------------------|-------------|-----------|-----------------------|
|  |           |                | магістра           | спеціаліста | бакалавра | молодшого спеціаліста |
| 1  | 2         | 3              | 4                  | 5           | 6         | 7                     |
| Усього                                       | 2 269 767 | 53,9           | 51,7 %             | 56,4 %      | 53,0 %    | 51,8 %                |
| Робітничі професії                           | 8141      | 45,8           | —                  | —           | —         | —                     |
| Освіта                                       | 209 292   | 70,5           | 7843               | 87 933      | 25 650    | 26 077                |
| Культура і мистецтво                         | 65 133    | 70,6           | 1011               | 16 118      | 8188      | 20 645                |
| Гуманітарні науки                            | 102 094   | 77,6           | 8116               | 47 396      | 23 174    | 527                   |
| Соціальні науки                              | 40 393    | 76,6           | 2318               | 17 736      | 10 256    | 618                   |
| Економіка, комерція та підприємництво        | 676 804   | 69,3           | 44 921             | 178 622     | 128 210   | 117 428               |
| Право  | 178 115   | 46,1           | 2972               | 41 937      | 16 654    | 20 562                |
| Природничі науки                             | 76 549    | 61,7           | 5129               | 19 937      | 16 195    | 5996                  |
| Математика й інформатика                     | 60 589    | 37,2           | 2628               | 9005        | 7165      | 3716                  |
| Інженерія                                    | 553 993   | 26,1           | 13 505             | 37 853      | 36 313    | 56 988                |
| Транспорт                                    | 70 184    | 24,2           | 1572               | 6062        | 2064      | 7253                  |
| Медицина                                     | 128 864   | 77,0           | 8698               | 28 197      | 3488      | 58 832                |
| Архітектура                                  | 5090      | 54,8           | 444                | 622         | 1384      | 337                   |
| Сільське господарство, лісництво і рибництво | 71 774    | 36,9           | 1596               | 8563        | 5307      | 11 016                |
| Військові науки                              | 12 077    | 1,9            | 7                  | 174         | 54        | —                     |
| Державне управління                          | 4162      | 32,0           | 1330               | —           | —         | —                     |
| Національна безпека                          | 2641      | 19,6           | —                  | 320         | 198       | —                     |
| Специфічні категорії                         | 3875      | 54,0           | 1148               | 943         | —         | —                     |

У системі освіти, медичного обслуговування, торгівлі, культури, соціального забезпечення, в агропромисловому комплексі, *тобто у сферах із найнижчим рівнем заробітної плати*, працюють переважно жінки. Вони переважають і на роботах, де більшість виробничих операцій виконуються вручну. Середній розмір заробітної платні у жінок становить 73 % оплати чоловіків, адже вони працюють переважно на менш

престижних роботах і мають, відповідно, нижчий тарифікаційний розряд. Хоча посадові оклади для чоловіків у “фемінізованих” сферах професійної зайнятості є такими, як і для жінок, чоловіки, як правило, обіймають там більш високооплачувані посади. Крім того, кваліфікація жінок підвищується значно повільніше, ніж чоловіків, гальмуючись у період народження і виховання малолітніх дітей.

У сфері малого бізнесу частка жінок сягає 30%, крупними підприємцями України є переважно чоловіки. Якщо донедавна жіноцтво становило основний контингент працівників системи закладів громадського харчування, торгівлі, то за роки економічної трансформації ці посади стали цілком чоловічими. Жінок першими відправляють у неоплачувані відпустки, скорочують під час реорганізації підприємств і державних закладів.

Заданими економіста Л. Лобанової, частка жінок на ринку праці на території СРСР наприкінці 80-х років ХХ ст. складала 55%. У суспільному виробництві в Росії їх працювало 52%, в Україні та Білорусі – 53%. Такої високої зайнятості жінок не було в жодній із розвинутих країн. У розвинутих країнах їх було значно менше: у США – 28,5%, Канаді – 16,9%, у країнах Західної Європи – 32%. Особливо великий розрив був у сільськогосподарському виробництві. В Україні частка жінок серед працівників сільського господарства становить майже 45%, у США – 16,7%, Канаді – 19,3%, Австралії – 13,9%, Японії – 24,4%. Це спричинено технічною відсталістю виробництва і великою питомою вагою ручної праці.

Переважна більшість жінок продовжує працювати у “непрестижних” сферах, з низькою зарплатою, на маломеханізованих і шкідливих для здоров’я ділянках. Непрестижні робочі місця, маломеханізована фізична праця, важкі її умови часто є для жінки єдиною можливістю мати підвищену платню, додаткову відпустку, скорочений робочий день, гнучкий графік праці та інші “пільги”. Тобто економічна активність жіноцтва спричинена не внутрішніми мотивами самовизначення, самореалізації, а суспільно нав’язаною необхідністю, необхідністю задоволення базових потреб родини.

Здобувши юридично рівні права з чоловіками на освіту, професію, просування по службі тощо, жінки не змогли їх повноцінно реалізувати через нерозвинутість побутової

інфраструктури. *Подвійна зайнятість*, зумовлена необхідністю поєднувати кар'єру, суспільну працю з домашньою (доглядом за дітьми, батьками, веденням домашнього господарства), важким тягарем лягла на плечі жінки, гальмуючи її особистісний розвиток, громадсько-політичну активність, професійне зростання. За високий соціальний статус, професійну кар'єру жінки часто розплачуються малодітністю або незаміжжям. Право на материнство вони змушені підкріплювати пошуком будь-якої роботи, яка давала б змогу матеріально утримувати сім'ю і дітей. Оскільки материнство вимагає гнучкого графіка роботи, неповного трудового дня, то більшість жінок орієнтується на професії у сферах освіти та обслуговування.

Соціологи підрахували, що жінка в середньому витрачає на сімейні справи (приготування їжі, прання, придбання продуктів тощо) у 6-8 разів більше часу, ніж чоловік. Прибиранням квартири займається понад 80 % жінок і лише до 20 % чоловіків. Допомагають дітям у підготовці шкільних завдань понад 70 % жінок і лише 10 % чоловіків. Особливо різучі гендерні відмінності в бюджеті позаробочого часу. Так, приготування їжі забирає у жінок 10-12 годин на тиждень, у чоловіків – 1-1,5 години, купівля продуктів – відповідно 4 і півгодини, прання – 4 години і 15-20 хвилин тощо.

За таких умов жінки є бранками хатнього патріархату, змушені нести подвійний тягар навантажень.

Хоча жінок серед осіб з вищою та середньою спеціальною освітою є більше, влада в Україні належить чоловікам. Наприклад, майже кожен другий (48 %) чоловік з вищою та середньою спеціальною освітою посідає керівну посаду. Частка жінок в управлінських структурах є мізерною, водночас у виконавських становить майже 62 %. Низький відсоток жінок у вертикалі державної влади (серед голів обласних держадміністрацій немає жодної жінки) свідчить про низькі їх можливості творити політику держави, впливати на суспільно важливі рішення. Якщо в парламентах та урядах західних, особливо скандинавських країн, частка жінок сягає 40-50 %, то серед українських урядовців є лише одна жінка (у складі нещодавно створеного уряду Іспанії жінок 50 %, уряду Ірану – понад 20 %).

За радянських часів відсоток участі жінок у владних структурах гарантувався квотами. Квотовані депутати,

представниці жіноцтва, виконували переважно “декоративні ролі”, які не мали нічого спільного із соціальним захистом жіноцтва, що давало підстави вести мову про тодішню декларовану та реальну участь жінок у державному управлінні.

*Аналіз представництва жінок в органах державної влади, передвиборчих партійних списках* підтверджує низький рівень політичної активності жіноцтва. Жіночі неурядові організації є ще малочисельними, орієнтованими переважно на соціальний захист дітей і жінок, не здатні підняти політичну активність та об’єднатись у єдиний жіночий рух. Зважаючи на те, що серед виборців 62 % становлять жінки, можна зробити висновок, що жінки не прагнуть змін свого буття. Чи не тому Сімона де Бовуар констатувала, що найбільшими ворогами жіночих справ є самі жінки. Державне забезпечення гендерної політики передбачає інтегрування політики гендерної рівності в усі сфери суспільного життя, проведення *гендерної експертизи* трудового законодавства, реальне забезпечення рівних прав, свобод і можливостей для жінок і чоловіків, формування гендерної культури в суспільстві. Оскільки реальне становище жінки відрізняється від становища чоловіка, то особливий наголос у структурі гендерних стратегій та їх реалізації ставиться на політиці щодо становища жінок. Це не виключає поліпшення статусу чоловіків, формування їх демократичного гендерного світогляду, активізацію форм державної діяльності у сфері тендеру. Отже, складовими державної гендерної політики є забезпечення жінкам рівного соціального статусу з чоловіками шляхом розширення можливостей для їх рівноправного розвитку, орієнтації на паритетність стосунків з чоловіками як соціально-демографічною групою, відмова від патерналістського підходу на користь гендерно чуйного.

Гендерно чуйний підхід концентрує увагу на рівності соціального статусу й представленості чоловіків і жінок на всіх щаблях управлінської та виконавчої влади.

Концепція сталого розвитку передбачає не заходи щодо чи заради жінок, а створення сприятливого економічного, політичного і культурного середовища для забезпечення реалізації конституційного рівноправ’я на практиці.

Життєво важливими сферами *гендерних досліджень* в Україні є також такі питання, як сприяння збалансованому розподілу робочих і сімейних обов’язків жінок та чоловіків,

зміцнення егалітарних стосунків у сім'ї, ліквідація професійної сегрегації (розділення, поділу) й всіх форм дискримінації статей, запобігання насильству щодо жіночої та чоловічої статей, створення рівноправних умов для соціалізації хлопчиків і дівчаток тощо.

Наукові дослідження з проблем гендеру мають ґрунтуватися на вивіренних принципах, розроблених і схвалених провідними науковими центрами гендерних досліджень. Порушення цих принципів може спричинити науково некоректні висновки навіть палких прихильників статевої рівності. *Найчастіше зазнають порушень принципи статевої парності вибірки дослідження.* Наприклад, стверджується, що при скороченні робочих місць звільняють переважно жінок, оскільки саме їх більше серед зареєстрованих на біржах працевлаштування. Тим часом виявляється, що чоловіки, яких звільнили при скороченні, не звертаються до послуг бірж, а воліють знайти нове робоче місце або перекваліфікуватися самотужки.

*Має братися до уваги етнокультурна специфіка контингенту досліджуваних чоловіків і жінок.* В американських гендерних дослідженнях, наприклад, враховується той факт, що білі американки активно включаються в кампанію проти раку молочної залози шляхом пропагування знань з ранньої діагностики захворювання чи необхідності хірургічного втручання, а чорношкірі американки віддають перевагу пасивному очікуванню летального результату. Дані, здобуті під час вивчення, наприклад, статевої поведінки певного етнічного контингенту чоловіків і жінок, не можна механічно переносити на характеристику іншої етногрупи. Своєрідною некоректністю спеціалістів з гендерних досліджень є некритичні запозичення постулатів як із Заходу, так і зі Сходу, ігнорування, наприклад, етноспецифіки жінок/чоловіків росіян та жінок/чоловіків українців, татарського населення тощо.

*Використання методів математичної статистики* для обробки експериментальних даних, обчислення довірчих інтервалів тощо дає змогу виявити об'єктивні тенденції, уникнути хибних умовисновків.

Загалом, дедалі більше українців починають усвідомлювати, що неможливо змінити роль жінки, її становище в сім'ї та суспільстві без відповідних змін ролі та становища чоловіків.

Як влучно зазначила М. Богачевська-Хом'як, саме “у розвинутих демократіях індивідууми творять суспільство, яке формує дієздатну державу”.

### Висновки

Гендерний паритет є важливим критерієм рівноправ'я статей у здобутті освіти, професійній зайнятості, охороні здоров'я, участі в роботі управлінських структур. Ним передбачено проведення кількісного і якісного аналізу співвідношення та позицій статей в різних галузях суспільного життя.

Гендерний індекс людського розвитку враховує тривалість життя чоловіків і жінок, співвідношення їх економічного статусу, освіти, зайнятості в сфері суспільного виробництва.

Адміністративну політику, орієнтовану на підтримку гендерної рівноваги в усіх ланках управлінської та виконавчої діяльності, називають гендерно чуйною. Гендерно орієнтована соціальна політика полягає в забезпеченні рівного доступу та можливостей статей до освітніх, виробничих, культурних, медичних ресурсів. Гендерна асиметрія спостерігається при диспропорції статистичних показників, що характеризують ступінь представленості статей.

Порівняльний аналіз статусу чоловіків і жінок на рівні освіти, суспільної праці, політики, ринку праці виявляє їх відмінності. Соціальний статус жіноцтва більш обмежений. Порівняльний аналіз бюджету позаробочого часу українських чоловіків і жінок засвідчує, що жінки беруть на себе непропорційно велику частку відповідальності за реалізацію господарсько-побутової та виховної функцій сім'ї.

### Список використаних джерел

1. Алешина Ю. Е., Волович А. С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 28-32.
2. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб., 2001. – 456 с.
3. Богачевська-Хом'як М. Націоналізм та фемінізм – одна монета спільного вжитку // Гендерні студії: Спец. випуск Незалежного культурологічного часопису “Г”. – Львів, 2000. – № 17. – С 5-13.
4. Власенко Н. С., Виноградова Л. Д., Калачова І. В. Гендерна статистика для моніторингу досягнення рівності жінок і чоловіків. – К.: Інститут держави і права ім. В. М. Корецького НАН України, 2000. – 54 с.

5. Гаврилица О. А. Чувство вины у работающей женщины // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 65-70.
6. Гендерная автобиография // Пол женщины: Сб. статей по гендерным исследованиям. – Алматы, 2000. – С. 111-112.
7. Гендерний підхід в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами: навчально-методичний комплекс з підготовки тренерів програми. – К.: Логос, 2003. – 72 с.
8. Грабовська І. Проблеми та перспективи жінки в сучасній українській політиці // Сучасність. – № 6. – 2001. – С. 54-60.
9. Жінка на порозі ХХІ століття: становище, проблеми, шляхи соціального розвитку: Зб. матеріалів Всеукр. конгресу жінок, Київ, 21—23 травня 1998 р. – К.: НВФ “Студцентр”, 1998. – 184 с.
10. Исследование гендерных ролей // Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. – СПб.: Питер, 2000. – С. 199-207.
11. Кесслер-Херрис Э. Женский труд и социальный порядок // Антология гендерной теории. – Минск, 2000. – С. 171—189.
12. Майерс Д. Социальная психология. – Москва – Харьков – Минск, 1999. – 688 с.
13. Мэддок Д. Семья на пороге третьего тысячелетия. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1995. – С. 86-108.
14. Турецкая Г. В. Страх успеха: психологическое исследование феномена // Психологический журнал, 1998. – № 1. – С. 37-46.

The article contains statistical data, which illustrate gender differences in vocational and educational interests of students youth and social-economical men's and women's status in Ukraine. The problem of social and psychological factors, which are staying as barriers on the way of reaching real sexes equality, has been analyzed.

**Key words:** gender asymmetry, social-educational level, societal-economical status, sexes equality.

*Отримано: 25.02.2009*



## Роль уяви та уявлень в процесі розвитку понятійного мислення

Стаття присвячена актуальній психологічній проблемі формування в процесі навчання та виховання “особистісного знання”. Вирішення цієї проблеми вважається перспективним напрямком в подоланні різних труднощів, які виникають на шляху діалогізації та гуманізації суспільства.

**Ключові слова:** “особистісне знання”, мислення, розумові дії, відображення, мотив.

Статья посвящена актуальной психологической проблеме формирования в процессе обучения и воспитания “личностного знания”. Решение этой проблемы является перспективным направлением в преодолении сложностей, которые возникают на пути диалогизации и гуманизации общества.

**Ключевые слова:** “личностное знание”, мышление, умственные действия, отображение, мотив.

Формування сучасного світогляду і певного ставлення до фактів та явищ навколишнього світу у підростаючого покоління є одним із найважливіших напрямків розвитку суспільства. В цьому плані орієнтація виключно на інтелектуальний розвиток школярів виявляється вже недостатньою. Перспективним напрямком в подоланні різних труднощів, які виникають на шляху діалогізації та гуманізації суспільства, є формування в процесі навчання та виховання “особистісного знання”.

Незважаючи на численні дослідження в області навчальної діяльності, в існуючих програмах та методичних розробках фактично не враховується нерозривний зв'язок мислення та уяви, характерний особливо для молодших школярів. У дослідженнях М.В. Ричика було переконливо показано, що засвоєння наукових понять, у тому числі математичних, опирається на процеси уяви, котрі забезпечують суб'єктивну зрозумілість наукових знань. У молодшому шкільному віці відбувається поступова диференціація наочно-образного мислення та формується здатність логічного оперування науковими поняттями. Проте це не означає, що внутрішній

зв'язок між мисленням та уявою повинен руйнуватися в навчальному процесі.

У численних психолого-педагогічних дослідженнях показано, що одним із основних труднощів при засвоєнні наукових понять є відсутність у суб'єктивному досвіді школярів відповідних наглядних уявлень. Очевидно, що саме образні компоненти, котрі беруть участь в процесі мислення, несуть в собі потенційні можливості розширення та збагачення пізнавальної діяльності дитини. Образи уяви, маючи пластичність і трансформованість, а також, будучи насамперед чітко емоційно забарвленими, створюють потенцію множини “бажаних” та/або “небажаних” можливостей, не реалізованих в реальності. Отже, лише образи уяви дають нам можливості вийти за межі детермінізму та передзаданості ситуативного світу.

Мислення – це рух ідей, що розкриває суть речей. Воно є вищим пізнавальним процесом, що являє собою породження нового знання, активну форму творчого відображення і перетворення людиною дійсності. Його підсумком є деяка думка, ідея. Специфічним результатом мислення може виступити поняття – система думок, що існує і виявляється в слові, яка є формою пізнання суті предметів і явищ дійсності в їхніх істотних зв'язках і відносинах, яка є узагальненим відображенням предметів і явищ у їх найбільш істотних особливостях.

Мислення, що здійснюється в словесній формі за допомогою понять, які не мають безпосередньої почуттєвої основи, властивої сприйняттю і уявленню, ми називаємо абстрактним чи словесно-логічним мисленням. Більшість понять, якими виражаються економічні, суспільно-історичні, наукові категорії, є продуктами здатності мислення створювати абстракції, у яких не просліджується їхній безпосередній зв'язок з почуттєвою реальністю.

Понятійне мислення дає можливість установлювати загальні закономірності природи і суспільства, на рівні найвищих узагальнень вирішувати задачі, будувати наукові теорії і гіпотези.

Мислення – це особливого роду теоретична й практична діяльність, що припускає систему включених у неї дій і операцій орієнтовно-дослідницького, перетворюючого та пізнавального характеру.

Щоб зрозуміти предмет, необхідно бути знайомим з фактами, що його характеризують. Перехід від фактів існування предметів до розкриття їхньої сутності, до узагальнюючих висновків відбувається за допомогою низки розумових і практичних дій. Розумові дії – це дії з предметами, відображеними в образах, уявленнях і поняттях про них.

У розумових діях можна виділити головні складові елементи чи процеси – розумові операції. До них належать: порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація [20].

Особливе місце в дослідженнях, присвячених розвитку мислення, належить вивченню процесу *формування понять*. Він являє собою вищий рівень сформованості мовного мислення, а також і вищий рівень функціонування як мови, так і мислення, якщо їх розглядати окремо.

З народження дитині ці поняття і цей факт у сучасній психології вважається загальновизнаним. Як же формуються і розвиваються поняття? Цей процес являє собою засвоєння людиною того змісту, що закладений у понятті. Розвиток поняття складається в зміні його обсягу і змісту, у розширенні і поглибленні сфери застосування цього поняття.

Утворення понять – результат тривалої, складної й активної розумової, комунікативної і практичної діяльності людей, процесу їхнього мислення. Утворення понять в індивіда своїми коренями іде в глибоке дитинство. Л.С. Виготський і Л.С. Сахаров були одними з перших вітчизняних учених-психологів, хто детально досліджував цей процес [8]. За допомогою методики “подвійної стимуляції” вони встановили, що формування понять у дітей проходить через три основні ступеня:

1. Утворення неоформленої, неупорядкованої множини окремих предметів, їхнього синкретичного зчеплення, що позначається одним словом. Цей ступінь у свою чергу розпадається на три етапи:

- вибір і об’єднання предметів навмання;
- вибір на основі просторового розташування предметів;
- приведення до одного значення усіх, раніше об’єднаних предметів.

2. Утворення понять-комплексів на основі деяких об’єктивних ознак. Такі комплекси мають чотири види:

- асоціативний (будь-який зовні помітний зв'язок береться як достатня підстава для віднесення предметів до одного класу);
- колекційний (взаємне доповнення й об'єднання предметів на основі окремої функціональної ознаки);
- ланцюговий (перехід в об'єднанні від однієї ознаки до іншої так, що одні предмети поєднуються на підставі одних, а інші – зовсім інших ознак, причому усі вони входять у ту ж саму групу), – псевдопоняття (зовні – поняття, внутрішньо – комплекс).

3. Утворення дійсних понять. Тут передбачаються уміння дитини виділити, абстрагувати елементи і потім інтегрувати їх у цілісне поняття поза залежністю від предметів, яким вони належать. Цей ступінь включає такі стадії:

- стадія потенційних понять, на якій дитина виділяє групу предметів за однією загальною ознакою;
- стадія істинних понять, коли абстрагується низка необхідних і достатніх ознак для визначення поняття, а потім вони синтезуються й включаються у відповідне визначення.

Наукові поняття мають деякі особливості [4]. Вони характеризуються відносною стійкістю, однозначністю або прагненням до однозначності, концептуальністю, абстрактністю. Можемо виділити такі основні критерії засвоєння наукових понять:

- знання суттєвих ознак наукового поняття;
- вміння відокремлювати суттєві ознаки від несуттєвих;
- вміння обмежувати певне поняття від інших, подібних за будь-якими ознаками понять;
- вміння проілюструвати поняття;
- знання суттєвих зв'язків і відношень цього поняття з іншими;
- вміння застосовувати наукове поняття для розв'язання різного роду пізнавальних та практичних задач;
- ступінь узагальненості поняття.

Коли дитина приступає до засвоєння наукових понять, особливо яскраво виявляється специфіка дитячої логіки. Результативність засвоєння наукових понять залежить саме від того, як мислить дитина, як у виникаючих психічних образах відображений навколишній світ. Адже засвоєння

навчального матеріалу означає перехід об'єктивно значимої інформації в суб'єктивно значиму, а для дитини суб'єктивно значиме те, що зв'язано з її почуттєвим досвідом, що можна представити, як реально існуюче, зрозуміле, близьке дитині.

У мисленні молодших школярів наочно-образне відображення процесів і явищ приймає згорнуті й приховані форми, тому далеко не завжди виявляється очевидним для вчителя, проте ми не можемо не враховувати його значення в процесах пізнавальної діяльності дитини.

Динамічне, процесуальне відображення навколишньої дійсності розвивається у дитини в міру становлення предметного сприйняття, тобто починаючи з віку немовляти. Здобуваючи здатність вирізати предмети, що знаходяться у полі зорових і дотикальних відчуттів, просліджувати їхній рух і зміну при спостереженні чи власній дії, дитина уперше відображує у своїй свідомості цілісні одиниці реальності настільки ж цілісними психічними одиницями – динамічними рухливими образами.

Завдяки перетворенню миттєвих образів сприйняття в рухливі образи, у поведінці дитини враховуються не тільки ті властивості речей, що безпосередньо спостерігаються, але й потенційні. При цьому досягається відображення загальних, хоча і зовнішніх, закономірностей предметів, що дозволяє кваліфікувати описаний рух образу дитини як процес мислення, а не лише почуттєве відображення реальності.

Цей рух регулює найбільш складні для цього віку форми поведінки дитини. Вже у віці 12-16 місяців завдяки образному узагальненню досвіду, у поведінці дитини з'являються елементи прогнозування подій. Істотну роль рухливий образ грає у регулюванні наслідувальної (подражательной) діяльності дитини, що інтенсивно розвивається у віці 1,5-2,5 роки. Ще більш повно розкриваються можливості рухливого образу в наслідуванні предметним діям. Вихідний мотив складається тут у прагненні реалізувати зміст образу. У процесі переорієнтації уваги дитини з руху об'єкта на власну дію, формується наслідування більш високого рівня – відтворення предметної дії за зразком. Воно стає основним інструментом дошкільника в оволодінні побутовими і найпростішими трудовими діями. У сферу регульованих рухливими образами форм поведінки включається рольова гра, у якій дитина пізнає не тільки предметні, але і деякі соціальні аспекти людської діяльності [10].

Отже, процес наочно-образного мислення у дитини розвивається в усе більш складних формах. Рухливий образ процесу чи явища виявляється єдиною фундаментальною формою відображення навколишнього середовища. Якісно новий етап у психічному розвитку дошкільника становить формування переходів від одного рухливого образу предмета дії до іншого. Такий перехід і складає, по суті, одиничний акт наочно-образного мислення, в якому дитина пізнала істотну для дії властивість об'єкта. Упродовж дошкільного дитинства така структурна одиниця розумового процесу зберігає провідну роль у пізнанні дитиною навколишнього світу. Якісно структура наочно-образного процесу мислення залишається незмінною аж до молодшого шкільного віку.

Наочно-образний характер мислення молодших школярів може обумовлювати чималі труднощі у навчанні, але по суті він не є перешкодою в засвоєнні навчального матеріалу. Навпаки, варто підтримувати типову для цього віку активність наочно-образного мислення і при цьому раціонально, з педагогічної точки зору, керувати ним.

Особливості наочно-образного мислення дозволяють здійснити сходження від абстрактного до конкретного (при формуванні складних понять) у рамках перехідної одиниці розумового процесу – узагальненого уявлення, що однакове за формою з рухливим образом об'єкта дії, а по змісту з поняттям, що формується. Сутність цього підходу полягає в тому, щоб зберігаючи характерну для молодших школярів активність наочно-образного мислення в навчальній діяльності, по-свідомлено організувати і направляти пізнавальний процес на усвідомлення саме того змісту виконуваної дії, що відповідає загальним поняттям, передбаченим навчальною програмою [24].

Важливим вбачається збагачення навчальних придбань школярів усім різноманіттям їх індивідуального життєвого досвіду. Основний шлях -включення сформованих у навчанні понять і способів дій у діяльність, здійснювану учнями на основі самостійного цілепокладання. Результатом цього процесу є становлення світоглядного уявлення, що визначає ставлення школяра до фактів і явищ реальності. Формування в навчальному процесі узагальнених уявлень світоглядного характеру створює важливі психологічні передумови для успішного

проведення виховної роботи з розвитку в школяра соціальної активності, глибокого інтересу до життя.

Уява являє особливий інтерес як безперечно продуктивна психічна функція, яка має тривалу історію вивчення в психологічній науці (Пономарев Я.А., Натадзе Р.Г., Розет І.М., Сапогова Є.Є., Моляко В.О., Коршунова Л.С. та інш.). Аналіз сучасної літератури дозволяє виділити дві вихідні глобальні настанови в методології психологічного дослідження уяви: 1) уява дає дещо нове, проте вона є відображенням реальності; 2) уява розглядається як діяльнісний процес.

Такий підхід не дозволяє адекватно описати уяву, збудувати несуперечливу психологічну модель, тому що залишаються невирішеними деякі питання. По-перше, чи дісно уява є відображенням? Безперечно в образах уяви є елементи відповідні деякій реальності, але це не є доказом її відображальності.

Наші уявлення про реальність завжди однозначні, на противагу цьому образи уяви завжди множинні, тобто у нашій свідомості співіснує одночасно необмежена кількість “картинок” уяви, що виникають з якогось одного приводу. Той предмет (ситуація), із приводу якого виникають образи уяви, виступає як факт свідомості, і завжди однозначно співвіднесений з реальністю, але він виступає тільки приводом для виникнення образів уяви. Це означає, що конкретна реальність значима для функціонування уяви, але не задає зміст образів-картинок.

Отже, на феноменологічному рівні аналізу в загальному полі свідомості можна умовно виділити дві площини – площина відображення реальності і площина картин уяви, які не збігаються, але перетинаються на деякому предметному матеріалі [29].

У реальному відображенні світ представлений людині як детермінований минулим і як той, що закономірно змінюється і тому прогнозований. Зміст уяви істотно інший. Уява спирається на відображувану реальність тільки як на привід для розгортання своїх власних картин. У цьому полягає одна з істотних відмінностей уяви від діяльнісних процесів. У будь-якій діяльності відбувається перетворення матеріалу, яке має за необхідність урахування його власних іманентних властивостей, що визначають межі перетворюваності. Тому для будь-якої діяльності одна із центральних проблем – проблема

адекватності засобів, яка фіксується й існує за логікою “ціль – засіб – результат” [19, 33]. В уяві властивості матеріалу виступають як незначущі, тому що сам матеріал може наділятися будь-якими властивостями, і перетворення цього матеріалу відбувається за логікою спонтанних трансформацій і метаморфоз.

Отже, на відміну від багатьох інших психічних процесів і функцій, таких, наприклад, як сприйняття, пам’ять, мислення, контроль та ін., уява власне функціонує не-діяльнісно. Дійсно, стосовно будь-якого акту уяви можна знайти “перший поштовх”, що запускає цей процес, але неможливо описати мотиви уяви. Іншими словами, можна аналітично встановити, що саме підштовхнуло конкретний акт уяви, але безглуздим виглядає навіть саме питання про те, що спонукає людину уявляти що-небудь. Крім того, ми ніколи не можемо сформулювати мету такого акту уяви. Але ж саме наявність свідомої мети конститує будь-який акт діяльності. Відповідно, і кінцевий результат, який би збігався з цільовим образом у самому процесі уяви отриманий бути не може, тобто уява є процес продуктивний, але не результативний [29].

Ще одна особлива властивість образів уяви полягає в тому, що вони завжди є чітко емоційно забарвленими. Навіть коли вони не стосуються особисто нас чи не належать до наших ситуацій, то й у цьому випадку вони виразно емоційно переживаються як позитивні чи негативні. Причому, мова йде не про вторинні емоційні переживання чи почуття, що виникають у людини з приводу тих чи інших образів, а про те, що самі образи є емоційно “зарядженими”.

Якщо враховувати те, що образ уяви за змістом є “можливістю” буття предмета (ситуації), то в сполученні з емоційною зарядженістю, ми одержуємо сферу “бажаного можливого і/або небажаного можливого”. Ця сфера, власне кажучи, є особливим “місцем”, де фіксуються й існують інтуїтивні особистісні цінності і смисли. Саме в цій якості образи уяви перестають бути епіфеноменом реального практичного життя людини. Сила уяви і перевага одного з полюсів (позитивного чи негативного) визначають відношення індивіда до світу, а точніше, систему відносин.

Незважаючи на необмежену кількість трансформацій матеріалу, в уяві складаються цілісні несуперечливі “картинки”



ситуацій, що формуються з великої кількості елементів. Процес утворення таких картинок включає два взаємозалежних психологічних механізми. Перший пов'язаний з тим, що будь-яка ситуація будується суб'єктом за смисловим принципом. Це означає, що елемент, який є найбільш могутньо і яскраво представленим, починає виконувати функцію смислового центру, "стягаючи" на себе всю ситуацію і визначаючи напрямок і характер трансформацій інших елементів. Цей же механізм визначає відомий феномен нерегулюємості метаморфоз образів уяви – будь-який елемент у результаті трансформації може виявитися більш "сильним", створюючи новий смисловий центр. Отже, цей механізм діє за принципом "фігура – фон", забезпечуючи центрованість образів і напрямок їхніх метаморфоз при збереженні асоціативної зв'язаності для послідовного ряду образів.

Другий механізм є додатковим і забезпечує внутрішню зв'язаність усіх частин образу в цілісну "картинку". Цей механізм діє за принципом прегнантності, погоджуючи окремі елементи у систему, що володіє певною внутрішньою вірогідністю. Таку картинку, що має внутрішню реалістичність й правдоподібність при самих фантастичних елементах можна назвати Твором, і проблема полягає тільки у пошуку засобів "опредмечування", тобто в знаходженні культурних засобів її оформлення і трансляції [29].

Якщо образи уяви не можуть бути "зупинені" особистістю і виражені в культурній формі, тобто в такій формі, що дозволяє цей образ транслювати і вносити як важливий елемент комунікації, то він автоматично перетворюється в артефакт інтимно-психологічного життя індивіда. Напевно, універсальною формою фіксації і трансляції образу уяви є метафора, у тім розумінні, що склалося в О.Ф. Лосева.

#### Список використаних джерел

1. Алексеев К.И. Психологические исследования метафоры // Теория и практика коммуникации: Программы. Практикумы. Дайджесты. Переводы. – Вып. 2: Дайджесты. Переводы. – М.: Университетский гуманитарный лицей, 1996.
2. Алексеев К.И. Метафора как объект исследования в философии и психологии // Вопросы психологии. – 1997. – № 5.

3. Арутюнова Н. Д. Функциональные типы языковой метафоры // Известия АН СССР // Литература и язык. – 1978. – Т.37. – № 4.
4. Багдасарова Н. А. Психологические особенности понимания учебного материала в школьном возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. – Бешкек, 1997. – 134 с.
5. Блонский Л. Впровадження принципів гуманістичної психології у навчально-виховний процес: підхід і педагогічні завдання // Педагогіка і психологія професійної освіти. – К., 1998. – № 3.
6. Вічалковська Н. Метафора — чинник розвитку творчих здібностей старшокласників // Психологія: Наук.-метод. зб. – К.: Освіта, 2000. – Вип. 1.
7. Вовк В.Н. Языковая метафора в художественной речи. – К., 1986.
8. Виготський Л.С., Сахаров Л.С. Исследование образования понятий: Методика двойной стимуляции // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. – М., 1981.
9. Гуманістична парадігма в освіті // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Вища освіта в Україні” – К., 1996. – Ч. 1.
10. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
11. Жоль К.К. Мысль, слово, метафора. – К., 1984.
12. Карпенко М.П. Современная модель общего образования на основе экспертного исследования // Мир психологии. – 1999. – № 1.
13. Кондаков Н.И. Введение в логику. – М., 1967.
14. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Радянська школа, 1989. – С. 608.
15. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём. – М., 1988.
16. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат., 1975. – С. 304.
17. Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Миф. Число. Сущность. – М.: Мысль, 1994. – С. 6-216.

18. Люрья Н.И. Психологические особенности развития рефлексивного знания в дошкольном и младшем школьном возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1998. – 170 с.
19. Максименко С.Д. Основи генетичної психології // Навч. посібник. – К.: НПП “Перспектива”, 1998.
20. Максименко С.Д. Общая психология. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1999. – 528 с.
21. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельности. – К.: Вища школа, 1987. – 224 с.
22. Моргунова Я.М. Метафора: психологічний вимір // Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Нора-Друк, 2001. – Вип. 21. – С. 206-210.
23. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 703 с.
24. Рычик М.В. От наглядных образов к научным понятиям. – К.: Рад. шк., 1987. – 79 с.
25. Сапогова Е.Е. Вниз по кроличьей норе: метафора и нонсенс в детском воображении // Вопросы психологии. – 1996. – № 2.
26. Телия В. Н. Метафора как модель смыслопроизводства и её экспрессивно-оценочная функция // Метафора в языке и тексте. – М., 1988. – С. 26-51.
27. Холодная М.Л. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Москва-Томск, 1997.
28. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? // Вопросы психологии. – 1998. – № 5.
29. Шеалб Ю.М. Психологические модели целеполагания. – К.: Стилос, 1997. – 240 с.
30. Шрагина Л. И. Значение метафоры для процесса понимания // Сучасна психологія в ціннісному вимірі: Матеріали Третіх Костюківських читань. 20-24 грудня 1994 року. – К., 1994. – Т. 2. – С. 124-125.
31. Шрагина Л.И. Процесс конструирования метафоры как объект психологического исследования // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 121-128.

32. Шрагина Л.И. Конструирование метафор в контексте психологии способностей // Психол. журн. – 1999. – Т. 20. – № 1. – С. 78-85.
33. Эльконин Д.Б., Давыдов В.В. (ред). Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. – М.:Изд. АПН, 1962. – С. 7-224.

Article is dedicated to the urgent psychological problem of forming in the process of instruction and training “personal knowledge”. The solution of this problem is considered as the promising trend in overcoming of the complexities, which appear on the way of dialogization and humanization of society.

**Key words:** “personal knowledge”, thought, mental actions, reflections, reason.

*Отримано: 18.02.2009*

**УДК: 159.922.27 – 053.67**

*Н.М. Дембицька*

## **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТА ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ**

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню концепції дослідження економічного досвіду як одного з вагомих соціально-психологічних чинників процесу становлення особистості як суб'єкта економічної соціалізації.

**Ключові слова:** економічна соціалізація, економічний досвід, особистість, суб'єкт економічної соціалізації.

Статья посвящена теоретическому обоснованию концепции исследования экономического опыта – одной из значимых детерминант процесса становления личности как субъекта экономической социализации.

**Ключевые слова:** экономическая социализация, экономический опыт, личность, субъект экономической социализации.

**Актуальність проблеми.** Зміни у соціально-економічному просторі сучасного українського суспільства зумовлюють як нові вимоги до економіко-психологічних якостей його членів, так і задають нові перспективи процесові їх соціалізації, а отже – актуалізують необхідність по-новому, у зовсім іншому методологічному ключі подивитись на саму особистість. Остання формується, розвивається сьогодні в умовах докорінних змін у самому базисі, принципах економічних відносин, а саме – змін у системі суспільних цінностей, яка тривалий час була системою могутніх орієнтирів для економічної поведінки радянських людей. Це були ті ідеали радянської доби, на яких формувалась культура колективізму, отже, знеособлених, планованих економічних відносин, культура колективного власника.

З одного боку, підрастаюча людина має адаптуватися в умовах розгортання ринкових економічних відносин. Але цей процес ускладнюється елементарною відсутністю усталеної системи орієнтирів, і в першу чергу – конвенційованої системи нових (ринкових) економічних цінностей, з якими б молода людина звиряла, зорієнтувала свої відносини у сфері економіки. А з іншого боку, на перший план виходить не стільки задача “приспособуватися” до економічного середовища, скільки формувати його, оскільки нестача усталених ціннісних економічних орієнтирів зумовлює необхідність покладатись на власні ціннісні ресурси, на власний досвід економічних відносин. Сучасні умови формування культури ринкової економіки в Україні вимагають від особистості активної позиції у системі економічних відносин, творчої взаємодії з іншими їх суб’єктами.

Слід зазначити, що саме у взаємодії з економічним оточенням, через механізми взаємообміну враженнями, оцінками, емоціями, діями, цінностями, тобто взаємообміну економічними відношеннями, сучасна особистість включається у систему економічних відносин. Особистість постає як їх суб’єкт, а на внутрішньоособистісному рівні – як суб’єкт формування власної позиції у цих відносинах, отже, як суб’єкт розвитку власних ціннісно-сміслових, когнітивних, емоційних, конативних потенцій, які б забезпечували більш органічне, безконфліктне його включення в систему економічних відносин, надто – відносин власності як їх системоутворюючої

складової. В науковому плані йдеться про проблему становлення особистості як суб'єкта саморозвитку власних економіко-психологічних якостей, як суб'єкта економічної соціалізації.

**Теоретичні основи дослідження.** У даному дослідженні ми, перш за все, спираємось на праці, присвячені не стільки проблемі соціалізації взагалі, скільки проблемі економічної соціалізації особистості молодой людини в умовах системних трансформацій. Останній акцент є важливим, оскільки докорінні зміни в системі економічних відносин в українському суспільстві, а саме: зміна форм власності, легітимізація приватної власності, – є тією об'єктивною обставиною, яка зумовлює особливості перебігу, складнощі і спрямованість процесу економічної соціалізації підростаючих поколінь. Саме у такому ракурсі проблема економічної соціалізації людини в психологічній літературі висвітлена у працях співробітників лабораторії соціальної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України [1; 2; 5; 6; 8; 15; 16]. У даному дослідженні ми спираємось на такі положення, представлені у доробку вказаних авторів.

Економічну соціалізацію ми розглядаємо як складову цілісного процесу соціалізації особистості, як формування економіко-психологічних характеристик особистості через засвоєння нею економічних цінностей суспільства в процесі здійснення економічної життєдіяльності. Економічна соціалізація особистості виражає єдність двох взаємоповнюючих процесів – інтеріоризація економічних цінностей суспільства та на цій основі формування особистісних економічних ціннісних репрезентацій, особлива конфігурація когнітивного, афективного та конативного компонентів яких детермінує економіко-психологічні параметри особистості, втілені в її економічній культурі.

На цьому базується наше розуміння і процесу становлення суб'єкта економічної соціалізації. Цей процес розглядається як невід'ємна сторона соціалізації, якою виражається продуктивність, соціально-психологічна ефективність, успішність, “зважувана” й оцінювана з точки зору тих соціально-психологічних ефектів, якими знаменується кожен етап розвитку соціальності індивіда. Оскільки (згідно з концепцією економічної соціалізації) основним ефектом останньої є сформованість економічних ціннісних репрезентацій, які несуть в собі економічну культуру суспільства, то становлення її суб'єкта

доцільно розглядати як процес інтеріоризації економічних цінностей суспільства, отже, як показник результативності входження особистості у його економічну культуру.

Наше розуміння сутності становлення особистості як суб'єкта економічної соціалізації також передбачає те, що це активний процес інтеріоризації економічних суспільних цінностей, процес активного включення особистості у систему економічних відносин. У цьому ми спираємося на ідею В.В. Москаленко про те, що процес формування економічних ціннісних репрезентацій слід розглядати не як пасивне прийняття індивідом змісту економічної культури суспільства, а як процес формування системи особистісно значущих економічних цінностей. Це означає, що економічні ціннісні репрезентації, які є феноменом індивідуальної свідомості, за своїм змістом не співпадають повністю з надіндивідуальною системою економічних цінностей, яка репрезентується особистістю. Це зумовлено тим, що детермінація процесу соціалізації цінностями суспільства опосередковується внутрішніми психологічними особливостями людини, її потребою системою. В цьому і полягає суб'єктний вимір процесу економічної соціалізації особистості. І на цьому засноване наше розуміння процесу становлення особистості як творця системи власних економіко-психологічних якостей, системоутворюючою складовою якої є її суб'єктність.

Отже, наступним методологічно важливим є положення про системний характер як процесу становлення суб'єкта економічної соціалізації, так і його основного показника, яким є система економіко-психологічних якостей, завдяки яким особистість ефективно вибудовує відносини з іншими суб'єктами економіки.

Справді, по-перше, принцип системності (Б. Ломов, А. Петровський, М. Ярошевський) вимагає досліджувати процес розвитку власних економіко-психологічних якостей особистості в залежності від внутрішньо пов'язаного цілого, яке вони утворюють, набуваючи завдяки цьому притаманних цілому нових властивостей. По-друге, принцип системності передбачає виділення системоутворюючого чинника, яким у випадку самодетермінації процесу власного включення особистості в систему економічних відносин, тобто економічної соціалізації, є її суб'єктність.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що ця проблема взагалі, без перебільшення, є однією з центральних як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Поняття “суб’єкт” увійшло в науковий тезаурус досить давно і має свою історію розвитку. На теренах вітчизняної психології фундаментальними розробками теорії суб’єкта займались Г. Челпанов (основні характеристики категорії “суб’єкт”), С.Рубінштейн (ідея про людське буття, яке є відправною точкою усієї системи координат світу саме в силу людської активності, в силу можливості зміни буття), Б. Ананьєв, В. Ганзен, В. Татенко (проблеми співвідношення суб’єкта й особистості), А. Брушлінський (ідея про суб’єктність як онтологічну якість людини), В. Бехтерев, Л. Ломов (ідея про “колективний” або “сукупний суб’єкт”), М. Ярошевський, А. Петровський (принципи самодетермінації, саморозвитку і суб’єктності як системоутворюючого чинника людини активної). Ці ідеї були розвинені в працях великої кількості науковців: К. Абульханова-Славська, О. Азлецька, В. Бодров, Л. Божович, Ю. Варенова, О. Волкова, С. Дерябо, Д. Завалішина, Є. Клімов, О. Коржова, Н. Олександрова, Т. Прокоф’єва. Слід зазначити, що попри глибоку розробленість проблеми суб’єкта, прикладні дослідження в цій області ще тільки розпочинаються. В цьому плані досить актуальною є проблема становлення суб’єкта економічної соціалізації, а точніше – питання внутрішньоособистісних ресурсів для активного, суб’єктного включення особистості у відносини власності.

Отже, основні ідеї у дослідженнях з психології суб’єкта покладені нами в основу трактування суб’єктності особистості в економічних відносинах. Суб’єктність, по-перше, як інтегральна характеристика людини, що сама стає джерелом розвитку власних економіко-психологічних якостей, має бути, щонайперше, представлена у певних одиницях прояву. По-друге, як системоутворюючий чинник суб’єкта економічних відносин вона має існувати на всіх рівнях людини, і всі рінні активності людини мають бути взаємопов’язаними, інтегрованими. Отже, суб’єктність людини – творця відносин власності – має проявлятися в реальності цих відносин.

Звідси витікає таке. Згідно з основними ідеями концепції ставлень [18; 19; 21; 22] об’єктивно існуючі відносини власності як зв’язки, контакти між власниками і об’єктами володіння в



психіці окремого їх учасника представлені не просто як калька цих зв'язків, а оцінно-емоційне відображення об'єктивної реальності і набуття нею статусу суб'єктивної реальності соціально-психологічного ставлення особистості до факту володіння. Саме соціально-психологічне ставлення до власності є тим психічним утворенням, на різних рівнях організації якого, чи-то у різних аспектах функціонування якого може проявлятися суб'єктність людини у процесі економічної соціалізації.

Отже, передбачається вивчати системні особливості соціально-психологічного ставлення до власності як показник становлення суб'єкта економічної соціалізації. Згідно з системним підходом суб'єктність ставлення особистості до власності як показник становлення суб'єкта економічної соціалізації, зароджується в процесі взаємодії і взаємообмінів з іншими елементами системи відносин власності як наслідок перебудови внутрішньої структури досвіду суб'єкта, викликаний вимогами взаємодії. Перебудова, розбудова структури і обсягу економічного досвіду суб'єкта розширює можливості економічної взаємодії і веде до трансформації її цілей.

Науковий доробок з психології досвіду [5; 12 14; 17; 18; 20], основні положення культурно-діяльнісної концепції соціалізації [15; 16], згідно з якою соціалізація визначається як історично обумовлений, здійснюваний у діяльності та спілкуванні процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду суспільства, в якому у знятому, “згорнутому” вигляді закарбована культура суспільства; а також провідна ідея культурно-історичної теорії Л.С. Виготського щодо інтеріоризації дитиною структури її зовнішньої, соціально-символічної (тобто сумісної з дорослим і опосередкованою знаками) діяльності шляхом трансформації і “згортання”, з тим, щоб знову “розгорнутися” в процесі екстеріоризації, покладено нами в основу розуміння економічного досвіду особистості.

Економічний досвід особистості ми розглядаємо як похідний від економічного досвіду суспільства, отже, економічної культури останнього. Згідно з концепцією соціальних репрезентацій С. Московічі [17] соціальний досвід суспільства становить зміст соціальних репрезентацій, у формі яких він інтеріоризується в процесі соціалізації особистості. За аналогією

можна припускати, що суспільний економічний досвід становить ядро економічних ціннісних репрезентацій особистості, набуваючи інтраіндивідуального характеру і стаючи базисом для формування економічного досвіду індивіда. Слід також зауважити, що останній є результатом інтеріоризації не тільки суспільного досвіду. Він формується і в процесі економічної практики індивіда. Тому у ньому відображено і особистісні набутки – власні економіко-психологічні компетентності, інтегровані у систему економічних ціннісних орієнтацій особистості, що виконують функцію не “баласту”, а необхідної соціально-психологічної умови саморозвитку особистості в сфері економічних відносин, її активного суб’єктного включення у відносини власності. Отже, економічний досвід є і системою економіко-психологічних компетентностей (знань, умінь, навичок), набутих у процесах розгортання, вибудовування, підтримки, згортання зв’язків з суб’єктами та об’єктами володіння, у процесах обміну економічними діями, уявленнями, враженнями, оцінками щодо цих зв’язків. У структуру індивідуальних економічних ціннісних репрезентацій цей суб’єктний аспект економічного досвіду інтегрований через їх периферійні утворення (або буферну зону), які разом з ядерними визначають економічну культуру особистості. Ми припускаємо, що саме зміст периферійної сфери економічних ціннісних репрезентацій визначає суб’єктні особливості ставлення особистості до власності, які, в свою чергу, є основним інтраіндивідуальним ефектом становлення суб’єкта економічної соціалізації.

Спираючись на ідею процесуального характеру формування досвіду індивіда та його циклічності (С. Гінгер), процес становлення особистості на етапі юнацтва як суб’єкта економічної соціалізації ми розглядаємо як такий, що протікає згідно з процесом асиміляції особистістю власного економічного досвіду.

Асимільований, тобто привласнений економічний досвід, на нашу думку, зумовлює суб’єктне ставлення особистості до власності (ССОВ). Модель суб’єктного ставлення до власності відображає специфіку уявлень та оцінок щодо факту свого включення у відносини власності індивіда як суб’єкта економічного саморозвитку, які мають відображати самодостатність, автентичність особистості у ставленні до власності. Специфіка

когнітивного компонента такого ставлення передбачає досить чіткі, диференційовані (не “склеєні”) образи “Моє”, “Наше”, “Чуже”, їхня когнітивна складність, переважання в структурі уявлень раціональних компонентів.

Специфіка емоційного компонента ССОВ полягає у підпорядкованій ролі його складових при формуванні уявлень про власність та власника, в адекватній оцінці своїх економіко-психологічних якостей як власника порівняно з ідеалом власника.

Специфіка конативного компонента ССОВ полягає у переважанні продуктивно-конструктивних способів оперування власністю над непродуктивними, наявності нових, нестандартних, оригінальних способів економічної поведінки в уявленнях про “Моє”, “Я як власник”, наявності показників суб’єктності щодо об’єкта володіння та інших власників на психомалюнках, позитивна кореляція показників актуальності особистості та адекватного самоствавлення з відповідними показниками ставлення до власності та до себе як власника.

Отже, об’єктом дослідження є процес становлення суб’єкта економічної соціалізації.

Предметом дослідження є економічний досвід особистості як один з провідних внутрішньоособистісних чинників процесу становлення суб’єкта економічної соціалізації.

Кінцевим результатом дослідження може стати доведене існування зв’язку суб’єктності особистості у ставленні до власності з особливостями економічного досвіду.

Гіпотезою дослідження передбачається таке. Системні особливості соціально-психологічного ставлення до власності є показником становлення суб’єкта економічної соціалізації. Становлення особистості на етапі юнацтва як суб’єкта економічної соціалізації тісно пов’язане з особливостями асиміляції особистістю власного економічного досвіду.

Виходячи з основного припущення та наміченого кінцевого результату наукового пошуку, ми бачимо таку логіку дослідження:

- На основі аналізу наукових джерел з проблеми детермінації становлення суб’єкта соціалізації обґрунтувати модель суб’єктного ставлення особистості до власності як інструмента для дослідження міри суб’єктності у процесі економічної соціалізації індивіда.

- Емпірично дослідити особливості ставлення юнацтва до власності у зв'язку з рівнем сформованості його економічного досвіду.
- Розробити методичні рекомендації щодо соціально-психологічного супроводу процесу становлення юнака як суб'єкта економічних відносин.

Методи дослідження: на теоретичному рівні дослідження використовується метод теоретичного аналізу наукових джерел з проблеми детермінації процесу становлення суб'єкта соціалізації та метод моделювання для створення теоретичної моделі суб'єктності особистості у ставленні до власності. На емпіричному рівні дослідження використовуються окремі опитувальні методи:

- 1) для вивчення рівня сформованості економічного досвіду особистості: розроблена нами у співавторстві з К.В.Васільєвою методика діагностики способів оперування власністю;
- 2) для вивчення особливостей ставлення особистості до власності: розроблена нами у співавторстві з К.В.Васільєвою методика дослідження уявлень особистості про власність (в системі координат "Мое – наше – чуже"), методика діагностики дослідження уявлень про себе як власника;
- 3) для виявлення суб'єктного ставлення особистості до власності: методика економічного самозабезпечення особистості Д.А.Кітової, опитувальник "Особистість яка самоатуалізується" А.Шостром; окремі показники за методиками дослідження уявлень особистості про власність (в системі координат "Мое – наше – чуже") та діагностики ставлення до себе як власника.

**Висновки.** Становлення особистості як суб'єкта економічної соціалізації є процесом активної, отже, вибіркової, узгодженої з системою власних потреб і цінностей у сфері економіки, інтеріоріоризації економічних суспільних цінностей, процес активного включення особистості у систему економічних відносин. Такий ракурс розгляду дає можливість розуміти особистість як суб'єкт економічних відносин як творця системи власних економіко-психологічних якостей.

Становлення особистості як суб'єкта економічної соціалізації є процесом системним. Його системоутворюючим

чинником доцільно розглядати економічну суб'єктність особистості, основним показником якої є система економіко-психологічних якостей, завдяки яким особистість ефективно вибудовує відносини з іншими суб'єктами економіки. Для з'ясування особливостей сформованості системи показників економічної суб'єктності особистості обґрунтовано теоретичну модель суб'єктного ставлення особистості до власності.

Показано, що економічний досвід суспільства, закарбований у економічних ціннісних репрезентаціях, у процесі соціалізації асимілюється особистістю тією мірою, в якій цього вимагає як економічне оточення, тобто інші суб'єкти економічних відносин, так і власні потреби активно включатись у останні і навіть вибудовувати згідно з особистіснозначущими смислами, зумовлює суб'єктне ставлення особистості до власності.

#### Список використаних джерел

1. Авер'янова Г.М., Дембицька Н.М., Москаленко В.В. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства. – Київ: ППП, 2005.
2. Білоконь І.В. Особливості економічної соціалізації студентів // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т. IX. – Част.6. – К., 2007.
3. Воробьева Л.И., Снегирева Т.В. Психологический опыт личности: к обоснованию подхода // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 5-13.
4. Гладченкова Н.Н. Культурно-информационное пространство образовательного учреждения как среда становления нравственного опыта личности: Автореферат дис... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2001. – 19 с.
5. Дембицька Н.М. Соціальний досвід як фактор економічної соціалізації особистості: екскурс в історію проблеми // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К.: Гнозис, 2007. – Т. IX. – Част 2.
6. Дембицька Н.М. Теоретичні підходи до дослідження суб'єкта відносин власності // Проблеми загальної та

- педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – К.: Гнозис, 2006. – Т. VIII. – Вип. 1.
7. Журавлев А.Л. Экономическая психология в контексте современной психологической науки // Проблемы экономической психологии. – Т.1/ Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. – М.: ИП РАН, 2004. – С. 5.
  8. Зубіашвілі І.К. Гроші як фактор економічної соціалізації // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т. IX. – Ч. 2. – К.: Гнозис, 2007.
  9. Идея системности в современной психологии/Под. ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2005. – 496 с.
  10. Карнышев А.Д. Психология собственности как область исследования экономической психологии//Проблемы экономической психологии. – Том 1/ Отв. ред. А.Л.Журавлёв, А.Б. Купрейченко. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2004. – С. 139-166.
  11. Китов А.И. Личность и группа в системе отношений собственности (опыт инвентаризации феноменологии отношений собственности)// Проблемы экономической психологии. – Том 1 / Отв.ред. А.Л. Журавлёв, А.Б. Купрейченко. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2004. – С. 109-138.
  12. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта. – Харьков: БизнесИнформ, 1998. – 492 с.
  13. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
  14. Лузаков А.А.Проблемы категорий субъективного опыта: психосемантический подход // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2005. – С. 203-225.
  15. Москаленко В.В. Економічна соціалізація особистості: концептуальна модель // Соціальна психологія. – 2006. – № 3 (17).

16. Москаленко В.В. Економічна соціалізація особистості: концептуальна модель / Соціальна психологія. – К., 2006. – № 3(17). – С. 3-16.
17. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 1. – С. 3-18.
18. Мясичев В.Н. Психология отношений / Под редакцией А.А. Бодалева / Вступительная статья Бодалева. – М.: Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2003. – 400 с.
19. Позняков В.П. Экономическая психология как отрасль психологической науки // Проблемы экономической психологии. – Т. 1 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. – М., ИП РАН, 2004. – С. 27-57.
20. Проблеми психологічної герменевтики. Монографія / За ред. Н.В. Чепелевої. – К.: Міленіум, 2004. – 276 с.
21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Составители: А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с. – (Серия “Мастера психологии”).
22. Сушков И.С. Психологические отношения человека в социальной системе. – М.: изд-во “Институт психологии РАН”, 2008. – 412 с.
23. Татенко В.О. Суб’єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В.О. Татенко // Людина. Суб’єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 316-358.

The article examines the conception of the economic experience’s investigation as one of main determinants of the personality development as a subject of economic socialisation.

**Key words:** economic socialisation, economic experience, personality, subject of economic socialisation.

*Отримано: 06.02.2009*

## **Особистісна зрілість як акме особистості психолога–професіонала**

У статті розглянуто особистісну зрілість як вершину у розвитку особистості психолога-професіонала. Розкрито особливості особистісної і професійної зрілості психолога, шляхи її формування.

**Ключові слова:** акме, особистісна зрілість, професійна зрілість, психолог-професіонал.

В статье рассмотрена личностная зрелость как вершина в развитии личности психолога-профессионала. Раскрыты особенности личностной и профессиональной зрелости психолога, пути ее формирования.

**Ключевые слова:** акме, личностная зрелость, профессиональная зрелость, психолог-профессионал.

У теперішній час збільшився інтерес до проблеми професійного розвитку. Високий професіоналізм людини став соціально необхідним у період економічної кризи, що висуває нові вимоги до якості підготовки майбутніх фахівців. Це обумовлено потребою у кваліфікованих спеціалістах, у вивченні особливостей становлення професіоналізму, закономірностей проходження шляху до вищих професійних досягнень людини. Актуальними є питання процесу ефективного саморозвитку та професійно-особистісної самореалізації майбутнього фахівця.

Розвиток професійних якостей спеціаліста відбувається шляхом підйому та спаду за певними показниками. Підйоми демонструють прихід до вершин (“акме”), а спади — відхід від них, а також підготовку до нового підйому і досягнення вищої вершини. Акме – найвищий ступінь розвитку особистості, період найбільших її досягнень, коли людина виявляє свою зрілість у всіх сферах життєдіяльності і, перш за все, у професійній діяльності [9]. Цей період охоплює вік від 18 до 55-60 років і характеризується високим рівнем фізичного та інтелектуального розвитку, творчих і професійних досягнень [7]. Акме – не статична величина, а варіативна і мінлива.

Дослідження акме сприяли появі акмеології. Вперше термін “акмеологія” для позначення періоду зрілості як



найпродуктивнішого, творчого періоду життя людини запропонував М. Рибников у 1928 році. Засновником акмеології як науки вважають Б.Г. Ананьєва (1968). Предметом акмеології є вивчення в процесуальному і результативному аспектах феномена зрілості або досягнення людиною вершини у розвитку як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності [12].

Областю дослідження акмеологічної науки є акмеологія суб'єкта професійної діяльності. Центральними у ній є проблеми професіоналізму, технологій його підвищення. Тому можна дати наступне визначення: акмеологія – наука про найвищі досягнення в області професійної майстерності. Суб'єкта праці у високопрофесійній діяльності досліджували К.О. Абульханова-Славська, О.О. Бодальов, А.О. Деркач, В.Г. Зазикін, Є.А. Клімов, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, А.О. Реан та ін.

У зарубіжній психології концепції професіоналізації в основному групуються в рамках напрямку “психологія кар'єри” (psychology of career) або “кар'єрний розвиток” (career development). Питання вершини професіоналізму (акме) педагогів досліджували такі російські вчені: О.О. Бодальов, А.О. Реан, А.К. Маркова, Єрмолаєва та ін. Особливості формування професійних і особистісних якостей психологів серед зарубіжних дослідників: Е. Аллан, Р. Кочюнас, Р. Мей, К. Роджерс та ін.; серед українських вивчали: Т.В. Говорун, П.П. Горностай, Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко та ін. Проте особистісна зрілість в контексті професіоналізму психолога вивчена недостатньо. Частково про становлення психолога-професіонала в контексті акме особистості говорив О.О. Бодальов [5]. Недостатнє дослідження цієї проблеми та її актуальність зумовило вибір теми і, відповідно, **мети статті** – вивчити особистісну зрілість як акме особистості психолога-професіонала.

За словами С.Л. Рубінштейна, зовнішні події закладають лише фундамент особистості, а подальша добудова пов'язана з більш складною внутрішньою роботою, в якій формується особистість в її найвищих проявах. Тому детермінантами вищих професійних досягнень людини є “зовнішні” і “внутрішні” умови та специфічні особистісні новоутворення (самоактуалізація, самоефективність, самодетермінація, особистісна зрілість і т.д.).

Ступінь і, водночас, вершина зрілості (акме) – це, за визначенням О.О. Бодальова, багатовимірний стан людини, який охоплює значний етап її життя і показує, наскільки вона відбулася як фахівець, як особистість [5]. Тому можна виділити різні види зрілості: особистісна, професійна (суб'єктно-діяльнісна, за визначенням А.О. Реана). “Особистісна зрілість – це сформована особистісна структура, яка є виявом особистісного потенціалу і критерієм особистісного зростання людини”, за словами Д.О. Леонтьєва [10, 256]. Особистісна зрілість людини складається зі здатності до саморозвитку і особистісного зростання [3].

Професійна зрілість складається з професійної майстерності, покликання, досвіду самоактуалізації; громадянської зрілості; управлінської зрілості. Професійна зрілість включає інтелектуальний рівень професійної майстерності спеціаліста [3]. Професійну зрілість Дж. Сьюпер визначає як поінформованість про професію, шляхи її набуття і потребу в ній; усвідомлення зв'язку між навчанням і подальшою професійною діяльністю; достатній об'єм професійних знань, умінь, навичок; усвідомлення чинників, що визначають успішний професійний розвиток і т.д. На думку Б.Г. Ананьєва, критерії трудової зрілості “більшою мірою пов'язані з урахуванням станів фізичного і розумового розвитку” [1].

Особистісна і професійна зрілість взаємопов'язані: вдосконалюючи професійні якості, людина розвиває особистісні, і навпаки. Динаміка особистісної зрілості визначається рівнем самоактуалізації в житті й діяльності [3]. Це виражається в особистісному і професійному рості. Кінцевим результатом зрілості є досягнення поставлених цілей в особистому і професійному житті, на думку О. Варфоломєєвої [7].

Зрілість – період професійного життя людини. Труднощі на певних етапах життя долаються бажанням самої людини розвиватися, ставати більш зрілою і відповідальною. Зріла особистість самостійно обирає ситуацію свого розвитку, завдяки чому змінюється сама [3]. Стан зрілості не з'являється в людини непослідовно й відразу, на нього “працює” все попереднє життя людини, на думку О.О. Бодальова [5].

Сучасна акмеологія, як наука про вершини професіоналізму особистості і діяльності, вивчає феноменологію, закономірності й механізми розвитку людини на ступенях її

зрілості (вищі форми самореалізації особистості), розглядає процеси професійного та особистісного розвитку в їх єдності, шляхи професійної самореалізації. Істотного значення сучасна акмеологія набуває в управлінській, педагогічній, психотерапевтичній діяльності, де поняття “зрілість” розглядається як еталонне поєднання властивостей. Зрілість – як здатність перетворювати нагромаджений життєвий і професійний досвід на вищі досягнення (якісна характеристика).

Зрілість особистості розглядається як умова і невід’ємний компонент успішного становлення, особливо в професіях типу “людина-людина”, а особистісний розвиток багато в чому залежить від особливостей процесу професіоналізації [2, 176]. У професіях системи “людина-людина” особистісні якості складають основу для професійних, успішне їх поєднання забезпечує ефективне виконання професійної діяльності. До такого типу професій належить професія практичного психолога.

Професійне становлення – це продуктивний процес розвитку й саморозвитку особистості, в ході якого розвиваються професійно важливі якості особистості. Рівень професійного становлення особистості оцінюється на основі показників професійної продуктивності, ідентичності і зрілості. У процесі професійного становлення відбувається професійна самореалізація, самоактуалізація свого потенціалу для досягнення вершин професіоналізму.

За визначенням А.О. Реана, професіоналізм особистості – якісна характеристика суб’єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих і особистісно-ділових якостей, акмеологічних складових професіоналізму, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу й ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток спеціаліста [13, 468]. Незважаючи на те, що професіоналізм – якісна характеристика, його можна описати за допомогою кількісних показників. Міра оволодіння ним у різних людей різна, тому можна говорити про високий, середній і низький рівень професіоналізму діяльності представника тієї або іншої професії.

Професіоналізм є досягненням акме у професійній діяльності. Категорія професіоналізму розглядається в діяльнісному і особистісному аспектах, включає діалектичну єдність професіоналізму діяльності й професіоналізму особистості. У

процесі становлення професіоналізму розвивається особистість. Досягнення професіоналізму пов'язане з розвитком особистісних якостей (цілеспрямованості, ініціативності, організованості), рис вдачі (завзятості, наполегливості, послідовності), інтелектуальних якостей, вдосконаленням і збагаченням професійних умінь, розкриттям творчого потенціалу особистості.

На думку А.О. Реана, основні якості і уміння професіонала, чи необхідні умови, що забезпечують високу продуктивність діяльності, називають акмеологічними інваріантами професіоналізму. Вони бувають загальні (незалежні від специфіки діяльності: розвинута антиципація, високий рівень саморегуляції, вміння приймати рішення і стійка образна сфера) та специфічні, або особливі (відображають специфіку професійної діяльності: для професій типу "людина-людина" це проникливість, комунікабельність, уміння психологічно впливати на іншого та ін.) [12, 473].

Самоактуалізація людини як професіонала і особистості – це становлення, інтеграція й реалізація у професійній діяльності професійно значимих особистісних якостей та здібностей. Процес професіоналізації розглядається як розвиток професійного потенціалу особистості (професійно важливих якостей). Тому важливою у розробці проблем професіоналізму стала концепція психологічних професійно важливих якостей (ПВК) В.Д. Шадрікова, згідно якої ПВК – це якості суб'єкта, що включені в процес діяльності і впливають на її ефективність за основними показниками (загальносоматичні, нейродинамічні властивості, індивідуальні особливості психічних процесів і функцій, характеристики спрямованості особистості тощо). Ця концепція конкретизує принцип єдності свідомості і діяльності, розроблений С.Л. Рубінштейном, О.М. Леонтьєвим, Б.Г. Ананьєвим, Б.М. Тепловим, К.О. Абульхановою-Славською. Центральним моментом в розвитку ПВК є проблема розвитку психічних властивостей.

Аналіз літератури показав, що необхідними особистісними якостями психолога-професіонала є: відповідальність (Е. Аллан, Р. Кочюнас), емпатійність (П.П. Горностай, Р. Кочюнас, Р.С. Немов, Н.В. Чепелева та ін.); діалогізм, соціальний інтелект, рефлексія, асертивність (Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелева); комунікативна компетентність (П.П. Горностай, Р. Кеттелл, Н.В. Чепелева); аутентичність, конгруентність

(Колшед, К. Роджерс); безоціночне ставлення (Е. Аллан, Р.С. Немов, К. Роджерс та ін.); саморегуляція мислення (Н.І. Пов'якель) та ін.

О.О. Бодальов дослідив особистісні якості великих і видатних людей, які досягли акме у професійній діяльності [4]. У них сформований *сенс життя*, що визначає спрямованість їх вчинків. Зазвичай сенсом життя є загальнолюдські цінності, що стали для них особистісно значущими. Успішно здійснивши одну мету у професійній діяльності, вони формують для себе іншу, часто складнішу, що важче реалізовується, ніж попередня. У них висока мотиваційна включеність в певний вид діяльності. Неодмінною їх якістю є *креативність* — здатність вирішувати завдання не стереотипним шляхом, а застосовувати оригінальні ідеї в сенсі їх відповідності специфіці і ступеню складності проблеми. Визначеність зі змістом сенсу життя, конкретизація його цілей, на досягнення яких спрямовуються вчинки, творчий рівень їх здійснення вимагає *самостійності* і здатності людини протистояти тиску ззовні, якщо характер останнього протирічить її основним ціннісним установам. Властивий також *трудоголізм*, про наявність якого свідчать яскраво виражена потреба в праці і стійка здатність цю потребу задовольняти. Проте ця праця повинна створювати нове, захоплювати, вимагати активності, інтелекту, високого емоційного тону, вольових зусиль. Крім цього, існують ще такі якості особистісної структури видатних людей: *завзятість*, що виявляється при реалізації бажаного, коли потрібно долати об'єктивні і суб'єктивні труднощі; *упевненість в собі*, не безоглядна самовпевненість, а віра в себе, у свої сили та можливості; *самокритичність*. Разом з тим, досягнуте великими людьми — це результат їх постійної і величезної праці, а не прояв певного таланту.

У роботі психолога-професіонала важливим є *професійний інтелект, соціальний інтелект*, що відображається в інтересі до внутрішнього світу іншої людини уміння цілісно охоплювати психологічну суть кожної людини і робити висновок про причини її поведінки, здатність вдивлятися, вслухуватися, вдумуватися. Для цього треба навчитися відчувати чуже Ти так же сильно, як власне Я, на думку О.О. Бодальова [5]. Якщо такий рівень ставлення до іншої людини не досягнутий, то пізнання іншої людини буде поверхневим, фрагментарним, а

загальна думка про неї далекою від суті. Це означатиме психологічний непрофесіоналізм фахівця, тому що оцінки “взагалі”, “приблизно” психіки, особистості в психології недопустимі. Професіоналізм психолога складають також його *професійно спрямована уява, пам'ять і мислення, зосередженість і розподіл уваги, уміння бачити психологічно важливе, чути істотне, децентрація* (уміння ставити себе на місце іншої людини і дивитися на світ її очима), *емпатія* (співпереживання). Психолог повинен уміти утримувати себе на позиції ззовні і здійснювати постійне стеження і за собою, вносячи вчасно психологічно доцільні корективи в свою поведінку. Пристрасність і одержимість розвиватимуться при пошуку успішного вирішення завдань психологічної допомоги, саморозвитку і самовдосконаленні фахівця. На думку О.О. Бодальова, бути професіоналом у психології – це обов'язково. Оскільки об'єктом діяльності психолога є людина, то обов'язковим є *гуманістична спрямованість особистості психолога, ставитися до людини як найвищої цінності*.

Отже, вимоги до особистості практичного психолога співпадають з характеристиками особистісно зрілої людини: активна життєва позиція, реалістичне сприйняття дійсності і себе, креативність, відповідальність, самостійність, здатність до самопізнання і самовдосконалення. Це доводить важливість особистісної зрілості у формуванні професіоналізму психолога. Саме тому більшість дослідників головним компонентом психологічної готовності до професійної діяльності психолога називають особистісне зростання фахівця як розвиток особистості, актуалізації власних можливостей. Саме до розвитку таких важливих особистісних характеристик, як: відкритість власному досвіду, відповідальності, толерантності до невизначеності, креативності, глибоких міжособистісних відносин, сили особистості та ідентичності, вмінні ставити реалістичні цілі, розвитку рефлексії, самовдосконалення, гармонійності, цілісності особистості має прагнути психолог, який мріє стати професіоналом.

Особливістю професійної діяльності практичного психолога є те, що він працює з індивідуальністю людини та водночас і сам є індивідуальністю. Професійна підготовка майбутнього практичного психолога має спрямовуватися на оволодіння не лише професійними знаннями, уміннями та навичками, що включає професійний компонент готовності до діяльності, але

і пов'язуватися з вимогами до нього як до особистості, яка цілеспрямовано працює з клієнтом – особистісний компонент готовності до психологічної діяльності. Навіть сама особистість практичного психолога є інструментом впливу на людину. У випадку особистісної незрілості психолога, такі ж риси за принципом контртрансферу можуть з'явитися і в особистості клієнта, що зробить неможливим надання ефективної психологічної допомоги, а значить, ще більше поглибить проблему.

Особистісно незрілий психолог не зможе допомогти іншій людині особистісно зростати, оскільки не можна навчити іншого того, чого не вмієш сам. Від загальноособистісного розвитку суб'єкта психологічної діяльності залежать результати професійних впливів психолога на людину. Адже цілі, зміст і характер його роботи, методи, які він застосовує в процесі вирішення професійних завдань, значною мірою визначаються особистістю спеціаліста. Саме тому практичний психолог повинен реалізувати свою психологічну підготовку у ставленні до себе для того, щоб потім успішно працювати з іншими людьми.

Без спеціальної роботи психолога над собою ефективність психологічної допомоги різко знижується. Тому професія психолога вимагає від свого представника насамперед відпрацювання власних емоційних і змістових проблем, оволодіння певною культурою самоаналізу й особистісної рефлексії, усвідомлення власних цінностей, без співвіднесення з якими практика психологічної допомоги не може бути ефективною. Неможливо уявити професійного психолога особистісно незрілим, обтяженим особистісними чи екзистенційними конфліктами, таким, що нав'язує свою концепцію світу клієнту (О.Ф. Бондаренко, Р.В. Овчарова, Н.В. Чепелева та ін.).

Існує думка, що, вибираючи професію психолога, молода людина підсвідомо намагається вирішити власні проблеми внутрішньоособистісного чи міжособистісного характеру. Тому І.В. Вачков, І.Б. Гріншпун, Н.С. Пряжников вважають, що найважливішим елементом професійної культури психолога є формування в собі готовності самостійно розв'язувати свої психологічні проблеми. Ще З. Фройд говорив, що жоден психоаналітик не просунеться у своїй роботі з клієнтом далі, ніж йому дозволять власні проблеми і внутрішній опір.

Професійний та особистісний розвиток взаємообумовлені: професійний розвиток вдосконалює особистісний, і навпаки.

На думку А.Ф. Бондаренко, “професійне самовизначення психолога-практика знижує тривожність, підвищує особистісний потенціал, тобто стає умовою і одночасно стимулом до подальшого особистісного зростання і самовизначення. Досягнення адекватної професійної ідентичності зменшує роздвоєність, невпевненість, авторитарність і тривожність психологів” [6, 143]. При відсутності відповідного рівня особистісної зрілості у психолога може виникати “зупинка” у професійному і особистісному розвитку, поява негативних рис (авторитарність, демонстративність, дидактичність, індиферентність, консерватизм, агресія, соціальне лицемірство, перенесення), що призводить до деформації особистості. Відкладання професійного самовизначення у зв’язку з відсутністю у молодій людини стійких інтересів часто поєднується із загальною незрілістю, інфантильністю поведінки і соціальних орієнтацій. Оволодіння секретами професійної майстерності приносить соціальне визнання і радісне відчуття від уміння робити свою справу [8].

Саморозвиток як рушійна сила професійного розвитку спеціаліста можливий лише при високому рівні рефлексії особистості. Рефлексія – інструмент саморозвитку, на думку І.С. Кона [8]. Свідоме, активно-рефлексивне ставлення до життя, професії, дозволяє людині, вважає Ш. Бюлер, перейти до фази зрілості. Чинником, який визначає успішний професійний розвиток і зрілість є, згідно з Дж. Сьюпером, усвідомлення особливостей професії і себе в ній – професійна рефлексія. Детермінантою успішного професійного становлення і показником професіоналізму, на думку Є.О. Клімова, є також рефлексивні особливості свідомості професіонала. Професійний шлях, усвідомлені, відрефлексовані етапи професіоналізації в теорії К.Г. Юнга є основним чинником самореалізації. Отже, рефлексивна робота психолога над власними зовнішніми і внутрішніми проблемами, дозволяє йому особистісно і професійно самовдосконалюватися, ставати особистісно й професійно зрілим.

Отже, особистісна зрілість – акме у структурі особистості психолога-професіонала. Особистісна зрілість – умова професійного зростання фахівця. Тому важливо створити сприятливі умови для особистісної зрілості й професійної самоактуалізації психолога, досягнення вершин професіоналізму, тобто акмеологічну оптимізацію (акмеологічний супровід). Для



оптимізації розвитку особистісної зрілості у професійному становленні психолога важливо формувати в особистості майбутнього спеціаліста творчу спрямованість, розвиток допитливості, виховання інтелекту не виконавця, а професіонала-дослідника, здатного самостійно побачити проблему, грамотно її сформулювати, адекватно застосувати засоби для її вирішення. Формувати образ “Я-професіонал” можна за допомогою самопізнання, самоусвідомлення, рефлексії, акмеологічного проектування (визначення стратегії професійного вдосконалення), акмеологічного консультування (надання допомоги в досягненні вершин професійної діяльності).

Перспективи подальшого наукового дослідження проблеми особистісної зрілості як акме психолога-професіонала: створення методики діагностики особистісної і професійної зрілості психолога, розробка акмеологічної ієрархії рівнів формування особистісної та професійної зрілості такого фахівця, впровадження ефективної методики розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості психолога.

#### Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Андреев А.В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // Вопр. психол. – 1998. – №2. – С. 31-37.
3. Архипова С. П. Творча зрілість особистості й рівні досягнення “акме” людини в процесі її професійного становлення // Соціальна педагогіка. – 2005. – №4. – С. 84–90
4. Бодалев А.А. Как становятся великими или выдающимися — это акмеология тоже должна исследовать. – Режим доступа: <http://akme31.narod.ru/12.html>
5. Бодалев О.О. О становлении психолога-профессионала // Вершина в развитии взрослого человека. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x815.htm>
6. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика: Учебное пособие. – К.: Укртехпрес, 1997. – 216 с.
7. Варфоломеева О. Акмеология как наука в интерпретации российских исследователей. – Режим доступа: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=72&c=1683>

8. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – Режим доступа: [http://ihtik.lib.ru/psychology\\_20sept2007/psychology\\_20sept2007\\_1447.rarhtt](http://ihtik.lib.ru/psychology_20sept2007/psychology_20sept2007_1447.rarhtt)
9. Полочек В.А. “Акме”, профессионализм и социальная адаптация человека: периодизация развития и типологии социальной активности человека. – Режим доступа: <http://akme31.narod.ru/25.html>
10. Психология личности. Словарь-справочник / Подред. П. П. Горностаев, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 294 с.
11. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
12. Реан А.А. Психологические проблемы акмеологии. Акмеология личности // Психологический журнал. – 2000. – № 3. – С. 88-95.

The personality maturity as top is considered in development of personality of psychologist-professional in the article. The features of personality and professional maturity of psychologist, ways of its forming, are exposed.

**Key words:** akme, personality maturity, professional maturity, psychologist-professional.

*Отримано: 04.03.2009*

**УДК 159.9.019.4:061.91**

*О.В. Зонтов*

## **Психологічні умови розвитку самоконтролю поведінки депривованих підлітків у неформальних об'єднаннях**

У статті розглядаються особливості саморегулятивної поведінки депривованих підлітків в умовах неформальних об'єднань. Зазначається, що серед багатьох відмінностей між підлітками із соціально благополучного та неблагополучного соціального середовища особливе місце посідають ті, що мають безпосереднє відношення до сформованості механізмів самоконтролю. Окреслю-

ються шляхи та перспективи подальших наукових досліджень зазначеної проблеми.

**Ключові слова:** саморегулятивна поведінка, депривовані підлітки, соціальне середовище, самоконтроль.

В статті розглядаються особливості саморегулятивного поведіння депривованих підлітків в умовах неформальних об'єднань. Зазначається, що серед багатьох відмінностей між підлітками з благополучної та неблагополучної соціальної середовища особливе місце займають ті, які мають безпосереднє відношення до сформованості механізмів самоконтролю. Описуються шляхи та перспективи подальших наукових досліджень зазначеної проблеми.

**Ключевые слова:** саморегулятивное поведение, депривированные подростки, социальная среда, самоконтроль.

У сучасних умовах можна говорити про перехід до особистісно-ціннісної моделі освіти, згідно з якою дитина – мета і цінність навчання й виховання, центр, довкола якого обертаються всі їхні засоби. Реалізація такої моделі натикається на значні труднощі в системі дитячих будинків та інтернатних установ, виховання в яких побудовано на факторі депривації, відірваності від широких соціокультурних стосунків загалом. Депривація відгороджує дитину закритого навчального закладу від соціально-перцептивних зв'язків з навколишнім світом, ускладнює процес формування її особистості як унікального й неповторного феномена.

Вивченню особливостей психічного розвитку депривованих дітей присвячено низку робіт вітчизняних учених (Л.П. Виговська, Н.І. Карасьова, Л.П. Осмак та ін.). Проте істотні деформації особистості дитини, зокрема в підлітковому віці, як наслідок перебування в умовах депривації сімейної взаємодії не лише потребують постійної психолого-педагогічної уваги, але й зумовлюють необхідність застосування системного підходу, який дав би змогу здійснити цілісне вивчення проблеми.

У роботах багатьох учених [1; 4; 5; 10; 11] відзначається спільна теза про необхідність зв'язку сімейного й шкільного виховання та їхню вирішальну детермінуючу роль у всебічному розвитку дитини.

У той же час, щодо провідних чинників виникнення особистісних особливостей депривованих підлітків точиться

гостра дискусія. Так, у дослідженнях С.П. Тищенко (12) стверджується, що вагомим чинником виступає особистісна комунікативна позиція дитини, яка складається на основі досвіду взаємодії з оточуючими.

Реалізація набутих дітьми в процесі спілкування позицій зверхності, погордливості, самолюбства, хизування (до речі, часто “завдяки” оцінкам інших людей) призводить до значних деформацій образу “Я”, сповільнює процес самоприйняття. Водночас зафіксовані під впливом зовнішніх оцінок тривожно-песимістичні особистісні очікування стосовно себе з боку оточуючих теж негативно позначаються на розвитку самосвідомості. Відбувається звуження контактів у спілкуванні, можливі хворобливі зациклення на своїй особі, що теж мало сприяє розвитку самовираження та самовиявлення депривованих підлітків. Як зазначає Р. Бернс [2], самоприйняття, самооцінка, незалежно від того, чи лежать у їхній основі власні судження індивіда про себе, чи інтерпретації суджень інших людей, індивідуальні ідеали чи культурно задані стереотипи, завжди мають об’єктивний характер.

Л.І. Божович [3] пов’язує причини кризи підліткового віку з виникненням нового рівня самосвідомості, специфічною ознакою якого є потреба підлітка пізнати самого себе як особистість з окремим “набором” унікальних і неповторних властивостей. Загалом, підліткам властивий високий рівень розвитку рефлексії, що детермінує виникнення потреби самосприймання, саморозуміння та самоприйняття.

На думку І.І. Чеснокової [13], в підлітковому віці паралельно до стихійного розвитку особистості з’являється та існує не менш важлива й істотна лінія, що збуджує до функціонування акти самоусвідомлення як нагальну потребу самовизначення і самоприйняття. Причому зауважується дедалі більше й активніше включення самосвідомості в регуляцію поведінки та в загальний особистісний розвиток.

Досліджуючи роль соціальних взаємодій у розвитку інтелекту підлітків, А.-Н. Перре-Клермон відзначила дуже цікаву закономірність. Причини особистісного неуспіху детермінуються спілкуванням і мотивацією депривованих підлітків. Зауважуючи важливу роль приналежності дитини до певної соціальної групи, дослідниця стверджує, що “вже з перших кроків у школі рівень успішності пов’язаний із

соціальним походженням дітей”. Проте нерівноцінність шансів на загальний успіх у житті, на успішне навчання в школі пояснюється не стільки приналежністю до певної соціальної групи, скільки “соціальною недостатністю”, що притаманна цим групам.

Це певною мірою перекликається з дослідженням J. Lautrey [14], в якому доводиться пряма залежність соціального й когнітивного розвитку дитини в сім’ї від матеріального забезпечення, фінансового успіху й соціально-статусного становища батьків.

Відзначається значний розрив між бідними й багатими районами, простими й елітними школами. Спроби “компенсаторного виховання” (фінансова допомога бідним дітям, спеціальні прискорені навчальні курси, продовження класів і уроків, соціальне змішування багатих і бідних дітей в одному класі та ін.) приречені на певні невдачі, суть яких полягає у неспроможності віднайдення педагогічних і гуманних вирішень проблем, що виникають одночасно в навчальному, психологічному і соціальному планах.

Розвиток комунікативної активності й, відповідно її самоконтролю, підлітка тісним чином залежить від його внутрішкільної, внутрікласової взаємодії з учителями й однолітками. Успіхи й невдачі у процесі спілкування, місце в системі міжособистісних взаємин, статус “зірки” чи “знехтуваного”, фізичні дані, зрештою зовнішність, одяг, зачіска та ін. висуваються у ранг вагомих чинників, що обумовлюють самоакцептацію підлітка.

На підтвердження вище наведеної тези, вважаємо, можна послатися на розроблену свого часу концептуальну модель М.Т. Дригус [6] ставлення учня до себе як до суб’єкта навчальної діяльності, яка розглядається в єдності трьох складових:

- 1) знання про себе як про суб’єкта навчальної діяльності (образ Я або категоріальне Я учня);
- 2) переживання своєї значущості як ініціативного, самостійного, відповідального учня (рефлексивне Я учня);
- 3) регуляція власних дій і вчинків на різних етапах навчальної діяльності (діяльне Я учня), і, як наслідок, активне оволодіння позицією учня і власним Я.

Дієвість ставлення підлітка до себе передбачає виховання правильної самооцінки власної діяльності й пов’язаних з нею

емоційних переживань; ретроспективну оцінку, що не відстає від загальної тенденції розвитку; прогностичний самоконтроль для корекції власної діяльності й результативності спілкування і навчання.

Константуючи величезне значення сім'ї, первинного й найстабільнішого чинника формування самосвідомості дитини, відзначається, що ставлення до себе як до суб'єкта навчальної діяльності можливе через самопізнання, ставлення до себе й саморегуляцію.

На думку Р. Бернса [2], ставлення до себе, сприймання себе, самооцінка значною мірою визначають поведінку підлітка та її успішність.

Спируючись у своїх міркуваннях на результати багатьох досліджень, вчений стверджує, що незадовільна успішність, незацікавленість у навчанні, низька мотивація, погана поведінка в школі зумовлені негативним ставленням до себе, заниженою самооцінкою, неприйняттям своєї особистості. Успіхи в школі (і в житті) загалом не менше залежать від уявлень про свої здібності, ніж від самих здібностей. Для кращої адаптації до соціальних інститутів (школи), відчуття себе щасливою, впевненою, красивою, розумною і сильною дитині потрібно мати позитивне уявлення про себе. Діти з негативним самоприйняттям схильні скрізь вбачати перепони, в них високий рівень тривожності, вони гірше звикають до школи, вчаться з натугою.

Також Р. Бернс [2] робить висновок, що “позитивна Я-концепція визначається трьома факторами: твердою переконаністю в імпонуванні іншим людям, упевненістю в здатності до того чи іншого виду діяльності і відчуттям власної значущості” [2, 27].

Трикомпонентну схему ставлення до себе як суб'єкта навчальної діяльності пропонує І.С. Коновальчук [8]. Вона вичленовує такі складники: 1) когнітивний – знання себе як учня (активний – пасивний, відповідальний – безвідповідальний та ін.), уявлення про себе в різній віковій перспективі (Я – учень – у минулому, тепер і в майбутньому); 2) афективний – оцінка й емоційні переживання власних навчальних досягнень і невдач, міркувань, самоприйняття і самооцінки особистісно значущих властивостей; 3) конативний – рефлексивний самоконтроль в навчальній діяльності.

Ставлення до себе як суб'єкта навчальної діяльності є інтеріоризованою, якісно новою формою самоствавлення: з одного боку, це відображення оцінок і ставлень інших – учасників спільної діяльності (учні – вчителі), з іншого – мотивів, цілей, завдань, реальних успіхів і невдач власної навчальної діяльності. Успішне самоствавлення в процесі учіння – запорука позитивного загального самоприйняття особистості.

З погляду О.П. Краковського [9], підлітки особливо гостро відчують потребу в самовизначенні, в них існує нагальне бажання автономізуватись від колективу. Причому основною мотивацією є “пошуки самого себе”, намагання “віднайти й набути своє обличчя”, відчуття самототожності. До речі, про подібне йдеться й у дослідженнях І.С. Кона [7]. Цікавим видається твердження О.П. Краковського про те, що домінуюча орієнтація підлітка на утвердження себе у власних очах залишає на задньому плані або й осторонь думки й оцінки інших. Це одне із пояснень доволі частих випадків егоцентризму в процесі самоакцептації підлітків. Справді, інколи навіть референтні особи (однокласники, друзі, вихователі) не в змозі переконати підлітка змінити свої погляди, оцінки, вподобання, смаки тощо. Своєрідний нонконформізм підлітка стимулює активніший розвиток його самоприйняття.

Наголошується, що таким чином самоакцептація як функція певного соціально-психологічного відособлення, об'єктивуючись у пошуках власного Я, водночас спонукає підлітка до досягнення успіхів у групі, до завоювання відповідної статусно-рольової позиції в класі, до самоствердження. Відчуття підлітком у процесі прийняття себе власної самоцінності, проявляючись інколи в нестандартних формах самовираження, наповнює особистісні конструкти різноманітними поведінковими проявами. Дуже добре, якщо вони мають просоціальне забарвлення. І, звичайно, зовсім небажаним супроводом підліткової самоакцептації можуть бути агресивні поведінкові акти, а також відчуття невпевненості, конформності, пасивності, заздрісності. Це дезінтегрує не лише мікроклімат у групі, але й мікросвіт кожного з членів спільноти зокрема, негативно позначаючись на емоційно-вольовій сфері та самосвідомості.

Оскільки загальновідомим є визнання ролі спілкування як провідної діяльності саме в підлітковому віці, то можна з

упевненістю вважати його найсприятливішим і гостро сензитивним для становлення і формування самоконтролю поведінки особистості. Тому школу, навчально-виховний процес, де відбувається активна міжособистісна комунікація і перцепція підлітків, варто розглядати як одну з найважливіших детермінант їхнього самоприйняття і загального розвитку.

Крім обумовлень соціально-психологічного характеру (специфіка взаємин у школі, колективі однолітків), суттєвий вплив на становлення самоконтролю підлітків мають особистісні детермінанти. На наш погляд, насамперед треба враховувати такі особливості підліткового віку, як сензитивність, егоцентричність, афективність, тривожність, протирічливість тощо. Потрібно враховувати і такий ланцюг понять, притаманних психології підлітків, як нерозуміння, неприйняття, непослідовність, нерівномірність розподілу акцентів уваги, нестабільність, невідповідність очікувань реаліям дійсного стану речей, упередженість суджень і самооцінок, заданість і трафаретність вимог до себе, нав'язування думок і оцінок іншими, відсутність альтернатив у власних рішеннях, недостатнє врахування ситуаційності самоставлень, фіксація проблем із подальшим застряганням на них, несвоечасність відзиву довколишніх людей тощо.

Вагомими особистісними детермінантами становлення самоприйняття підлітків є їхня здатність до самоспостереження, розвитку рефлексії, самоаналізу і самоконтролю. Лише активна потреба в самопізнанні через елементи самоставлення і самоствердження повинна безпосередньо призвести до повноцінної саморегуляції в процесі прийняття особистістю самої себе. Будь-яке порушення цього процесу неминуче позначається на якості інтроспективної системи підлітків, порушує механізми самоусвідомлення, самоповаги й остаточного цілісного самоприйняття.

Сучасна психологія активно утверджує тезу про необхідність усвідомлення особистості як суб'єкта ініціації власної активності. У цьому контексті функцію провідних характеристик сутності особистості виконують такі поняття, як ініціативність, творчість, відповідальність, самоставлення, самовизначення, самоактуалізація, самодетермінація, саморефлексія (самопізнання, саморозуміння, самоусвідомлення), самопроекування тощо (Ж.О. Абульханова-Славська,



Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, Б.С. Братусь, А.В. Брушлінський, А.Б. Коваленко, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, С.Л. Рубінштейн, М.В. Савчин, Л.В. Сохань, В.І. Слободчиков, В.В. Столін, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева, Ю.М. Швалб, Т.С. Яценко).

У складі зазначених вище характеристик фундаментальною є така, як здатність особистості до оволодіння власною поведінкою (активністю), або саморегуляція. Остання як відносно самостійна психологічна категорія отримала у психології особливий теоретико-методологічний статус, функцію як провідного пояснювального принципу, так і критерію для побудови дослідницьких технологій, передовсім розвивального (прогностичного) спрямування.

Звідси цілком логічним і закономірним є факт виокремлення проблеми самоконтролю як виду у самостійний об'єкт дослідження, якому надається все більше уваги як з боку її теоретичного осмислення (Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, А.В. Брушлінський, Л.Ф. Бурлачук, О.О. Конопкін, Т.В. Корнілова, Б.Ф. Ломов, В.І. Моросанова, С.Д. Смірнов, В.С. Юркевич), так і в руслі розв'язання значного кола прикладних психологічних, соціально-психологічних, психофізіологічних і педагогічних проблем (В.А. Бодров, О.Ф. Бондаренко, М.Т. Дригус, Н.Д. Завалова, Є.М. Коноз, Г.В. Ложкін, Г.С. Пригін, Р.Р. Сагієв, В.В. Семікін, О.Я. Чебикін).

Натомість, незважаючи на певне зростання кількості досліджень, присвячених проблемі самоконтролю у сучасній психології, зберігається значний розрив між теоретичними засадами і їх експериментальним утіленням (в формі продуктивних технік і прийомів) у практику психологічного забезпечення педагогічної діяльності.

Постійні зміни соціокультурної ситуації ставлять перед психологічною наукою шereg проблем, серед яких проблема самоконтролю особистості посідає пріоритетне місце. В психологічному плані такий самоконтроль передбачає виявлення й переосмислення, з огляду сучасних надбань і тенденцій психологічної науки, можливостей людини як суб'єкта власної життєдіяльності, а тим паче тієї, що знаходиться з одного боку в умовах обмеженості у соціальних зв'язках із навколишнім світом, в більшості випадків не може розраховувати на матеріальну чи моральну підтримку батьківської сім'ї, рідних і

близьких людей, а з іншого – лише на початковому етапі включення до активної соціальної взаємодії, маються на увазі підлітки, що навчаються в школі-інтернаті. Як засвідчує аналіз літератури, присвяченої проблемі саморегуляції поведінки підлітків в різних умовах, недостатньо дослідженим є питання впливу неформальних об'єднань (груп) на підлітка та його розвиток, в тому разі і на процеси розвитку самоконтролю поведінки. Адже відомо, що саме включення особистості в групи та інші соціальні об'єднання за сприятливих умов забезпечує поступальний процес розвитку певних особистісних утворень, і не в останню чергу, процесів саморегуляції, як поведінки, так і психічних станів. Маємо всі підстави констатувати, що дослідження змістових трансформацій процесу становлення особистості упродовж всіх етапів її онтогенезу посідало й до сьогодні місце, передовсім педагогічній, ключове місце, оскільки результати цього дослідження прямо чи опосередковано наближають до розв'язку однієї з центральних її проблем, а саме – проблеми самодетермінації психічної активності людини (К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Андиферова, Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева).

Ключове значення досліджуваної проблеми стає очевиднішим за сучасного моменту оновлення системи освіти у напрямку гуманізації й гуманітаризації, спрямованості її на “особистісний вимір” навчально-виховного процесу, на формування у особистості здатності до самостійного й відповідального вибору власного вектора розвитку.

В той же час, дані літературних джерел із відповідної проблеми дозволяють констатувати, що у своїй більшості дослідження психологічних характеристик підлітків не виходять за межі короткотривалих фіксацій, що залишає питання щодо умов і особливостей розвитку психологічних утворень впродовж цього періоду у полоні статистичних припущень чи слабо обґрунтованих теоретичних передбачень.

Поміж тим, ті трансформації, що відбулися і продовжуються у суспільстві, головним чином в системі освіти, висунули низку нових проблем, розв'язання яких вимагає інших, нетрадиційних підходів, відтак і пошуку нових засобів, адекватних конкретному змістові і вагомості зазначеної

проблеми, а також для успішного вирішення сьогочасних і перспективних завдань освітянської галузі.

Сказане вище безпосередньо стосується і проблеми психологічних умов розвитку самоконтролю підлітків, що проходять навчання в закладах освіти інтернатного типу. Вирішення зазначеної проблеми сприятиме розв'язанню значного кола проблем, із якими зіткнулася сьогоденна педагогічна практика, в першу чергу із тими, що стосуються шляхів впровадження у зміст реального педагогічного процесу принципів особистісного підходу, гуманізації й гуманітаризації, перетворення навчально-виховного процесу у джерело особистісного розвитку вихованця, у провідний чинник формування в останнього здатності до самопізнання, самозростання й самоперетворення.

Очевидна недостатність наукових досліджень, присвячених висвітленню та з'ясуванню зазначених вище положень та припущень, безперечно практична значущість проблеми постає вагомим аргументом на користь обрання нами предмета дослідження психологічних умов розвитку самоконтролю поведінки депривованих підлітків в умовах неформальних об'єднань.

Метою такого дослідження є встановлення психологічних чинників та особливостей розвитку саморегулятивних механізмів самоконтролю поведінки депривованих підлітків в умовах неформальних об'єднань.

Основна гіпотеза полягає у припущенні того, що неформалізовані ситуації взаємодії стимулюють перебіг процесу розвитку самоконтролю поведінки депривованих підлітків.

Відповідно до поставленої мети та висунутої гіпотези визначаються і основні завдання дослідження:

1. На основі теоретичного аналізу та узагальнення наявних методологічних підходів до дослідження проблеми саморегуляції особистості сформулювати теоретико-концептуальну основу праці.

2. Виокремити й обґрунтувати психологічні чинники та умови, що суттєво впливають на розвиток самоконтролю поведінки депривованих підлітків.

3. Розкрити особливості процесу розвитку самоконтролю поведінки депривованих підлітків в умовах неформальних об'єднань.

4. Розробити й експериментально апробувати програму з оптимізації механізмів самоконтролю поведінки депривованих підлітків в умовах неформальних об'єднань.

Методологічним розв'язком, що уможливорює дослідження й вирішення зазначеного вище кола питань, постають уявлення про сутність і закономірності підліткового етапу становлення особистості (П.П. Блонський, Л.І. Божович, М.Й. Борисhevський, І.С. Кон, В.В. Столін, П.Р. Чамата); концепція розвитку особистості і психіки дитини (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн); наукові положення про особистість як суб'єкт діяльності (Б.Г. Ананьев, О.М. Леонтьев, В.О. Моляко); принцип єдності спілкування й діяльності (О.О. Бодальов, Я.Л. Коломинський, В.М. Мясищев, Т.М. Титаренко).

Отже, за основу можна, на нашу думку, прийняти припущення про вплив ситуації неформалізованої взаємодії (як особливих умов) на розвиток самоконтролю поведінки депривованих підлітків, тобто досвід взаємодії підлітка у новій для нього неінституалізованій формі діяльності, відповідно і оволодіння ним у новій ситуації засобами власного самостворення (саморозвитку), має призвести до суттєвих трансформацій, що відбуваються у цей період у внутрішніх зв'язках особистісної організації, які у свою чергу, за нашим припущенням, призведуть до появи якісних змін, нових психологічних утворень, завдяки яким особистість підіймається на інший рівень самоорганізації та самовияву у складній і динамічній системі взаємозв'язків із навколишньою дійсністю.

Реалізація зазначених вище положень і складатиме перспективну лінію нашого наукового дослідження.

#### **Список використаних джерел**

1. Алексеева М.І., Насонова О.Б. Внутрішньосімейна взаємодія та самоакцептація підлітків // Психологія: Науково-метод. зб. – К.: Освіта. – Вип. 40. – 1993. – С.63-73.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ.; Общ. ред. В.Я.Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
3. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопр. психол. – 1976. – № 6. – С. 45-53.

4. Боришевский М.И. Теоретические вопросы самосознания личности // Психол. особен. самосознания подростка. – К.: Вища школа, 1980. – С. 5-38.
5. Выговская Л.П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи: Автореф. ... канд. психол. наук. – К., 1991. – 22 с.
6. Дригус М.Т. Детермінантний ряд суб'єктності: концептуальна характеристика // Сучасна психологія в ціннісному вимірі: Матер. третіх Костюк. читань, 20-22 грудня 1994 р. – К., 1994. – Т. 1. – С. 41-42.
7. Кон И.С. Открытие Я. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
8. Коновальчук И.С. Развитие отношения к себе как субъекту учебной деятельности в младшем школьном возрасте: Дисс. ... канд. психол. наук. – К., 1992. – 175 с.
9. Краковский А.П. О подростках. – М.: Педагогика, 1977. – 272 с.
10. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К.: НДІП, 1990. – 240 с.
11. Осьмак Л.П. Психологические особенности самоутверждения подростков (в условиях семейного воспитания и воспитания в школах-интернатах для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей): Дисс. ... канд. психол. наук. – К., 1990. – 164 с.
12. Тищенко С.П. Емоційно-ціннісне ставлення до себе як структурний компонент образу “Я” // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. – К., 1983. – Вип. 22. – С. 3-19.
13. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
14. Lautrey J. Classe sociales et developpement cognitiv // La Pensee. – 1976.

The article deals with peculiarities of self-control behaviour of deprived teenagers in informal joining conditions. It is mentioned that among numerous differences between socially successful and unsuccessful environment of teenagers the main place take those, which have the ways and prospects of the further scientific researches of given problem are also traced.

**Key words:** self-determining behaviour, deprived teenagers, social environment, self-control.

*Отримано: 02.02.2009*

## **Порівняльний аналіз та підсумкове узагальнення одержаних результатів внаслідок впровадження програми “Самопрезентація як засіб персоналізації особистості”**

У статті здійснено зіставний аналіз ефективності впровадження розробленої у дослідженні експериментальної програми оптимізації здатності особистості до самопрезентації.

**Ключові слова:** самопрезентація, персоналізація особистості, впевненість, інтеракційна взаємодія, рефлексія, особистість.

В статье проведен сопоставительный анализ эффективности внедрения разработанной в исследовании экспериментальной программы оптимизации способности личности к самопрезентации.

**Ключевые слова:** самопрезентация, персонализация личности, уверенность, интеракционное взаимодействие, рефлексия, личность.

Загальна мета програми полягала у формуванні складових Я, якими забезпечується можливість успішної самопрезентації (здатність до рефлексії, усвідомлення власної унікальності, актуалізація творчого потенціалу, розуміння і прийняття інших), а також у оволодінні відповідними для цього засобами.

Програма складалася з 3 частин: пропедевтичної, що мала на меті усвідомлення досліджуваними змісту їх актуальних прагнень (17 тест-завдань), із серії вправ (19), спрямованих на формування у особистості впевненості у собі і здатності до успішної інтеграції у групову діяльність, а також серії вправ (20) на оволодіння досліджуваними ефективними засобами самопрезентації в різноманітних ситуаціях інтеракційної взаємодії.

Якісно-кількісна оцінка ефективності впровадження експериментальної програми здійснювалась шляхом порівняльного аналізу із даними досліджуваних контрольних груп за допомогою методичних прийомів, що використовувалися на етапі констатації.

Отже, головна інтенція змісту впроваджених психотехнічних вправ полягала в актуалізації і проблематизації особистістю власних потенцій шляхом формування у неї здатності до самопізнання й самореалізації, або здатності до саморефлексії. Зважаючи на доволі строкаті уявлення щодо обсягу поняття рефлексії дозволимо тут послатися на положення І.В. Міхеевої, яке і було використано у даній частині дослідження як пояснювальний принцип.

“...Під рефлексією, – констатує І.В. Міхеева, – мається на увазі не лише схильність розмірковувати над змістом власних почуттів, але й певна здатність до аналізу власного внутрішнього світу, що, у свою чергу, залежить від розвинутої здібності до інтроспекції і володіння певним категоріальним апаратом, який утворюється на основі найрізноманітніших джерел (зокрема, художньої літератури, філософії, кінематографа, музики і т.ін.); має значення й образ життя людини, який може або приваблювати його до саморефлексії, або не сприяти цьому. Якщо рефлексивні потреби вже утворилися, то вони будуть чинити вплив на розмірковування особистості про себе, на усвідомлення внутрішніх суперечностей і можливостей їх вирішення. До того ж зміни у свідомості, у переоцінці минулого відбуваються, в основному, у процесі дій людини і переживання їх результатів.

Істотним моментом розвитку суб’єктивної картини життєвого шляху особистості є той факт, що розширення дійсності для неї відбувається у напрямку не лише минулого, але й майбутнього.

Життєва перспектива, що при цьому формується, стає не лише продуктом “випереджального відображення”, але результатом ціннісних уподобань індивіда і має певний морально-психологічний зміст, який поглиблює саморефлексію особистості” [1, с. 56].

Підсумковий аналіз отриманих на завершальній стадії тренінгової частини дослідження результатів здійснювався нами шляхом послідовного представлення і інтерпретації кінцевого продукту, одержаного досліджуваними обох статей контрольної й експериментальної груп.

Нижче, у табл. 1, подаються результати, зафіксовані нами на завершальній стадії дослідження у контрольній групі чоловіків із особистісним типом самопрезентації.

Таблиця 1

Динаміка розподілу показників контрольної групи досліджуваних чоловічої статі із особистісним типом самопрезентації (n=75) на початковій (А) і завершальній (Б) стадії дослідження

| Показники | А     |       | Б    |      | t    | p     |
|-----------|-------|-------|------|------|------|-------|
|           | x     | δ     | x    | δ    |      |       |
| VAR01     | 5.53  | 1.8   | 5,62 | 1,94 | 0,33 | –     |
| VAR02     | 10.11 | 2.2   | 10,9 | 2,4  | 2,12 | 0,05  |
| VAR03     | 7.67  | 1.98  | 8,02 | 2,04 | 1,25 | –     |
| VAR04     | 6.03  | 2.02  | 7,02 | 2,63 | 2,64 | 0,01  |
| VAR05     | 9.07  | 2.54  | 10,0 | 2,67 | 2,40 | 0,05  |
| VAR06     | 7.77  | 1.78  | 8,12 | 1,94 | 1,35 | –     |
| VAR07     | 5.73  | 2.95  | 6,01 | 2,87 | 0,64 | –     |
| VAR08     | 7.49  | 2.75  | 7,12 | 2,62 | 0,69 | –     |
| VAR09     | 6.08  | 1.92  | 6,37 | 1,83 | 0,99 | –     |
| VAR10     | 30.37 | 2.84  | 30,9 | 2,92 | 1,28 | –     |
| VAR11     | 48.48 | 8.06  | 41,4 | 7,27 | 5,63 | 0,001 |
| VAR12     | 24.84 | 3.62  | 25,9 | 3,71 | 1,84 | –     |
| VAR13     | 7.41  | 1.68  | 8,62 | 1,74 | 4,45 | 0,001 |
| VAR14     | 5.96  | 1.72  | 5,01 | 1,68 | 3,33 | 0,001 |
| VAR15     | 2.59  | 0.92  | 2,29 | 1,16 | 1.81 | –     |
| VAR16     | 98.76 | 14.57 | 99,8 | 14,3 | 0,46 | –     |
| VAR17     | 29.12 | 6.22  | 29,9 | 6,33 | 0,78 | –     |
| VAR18     | 18.81 | 4.22  | 19,9 | 4,41 | 1,56 | –     |
| VAR19     | 29.53 | 5.32  | 30,1 | 5,36 | 0,57 | –     |
| VAR20     | 11.39 | 5.02  | 14,3 | 5,91 | 3,35 | 0,001 |
| VAR21     | 22.65 | 8.01  | 20,7 | 8,42 | 1,41 | –     |
| VAR22     | 5.04  | 2.23  | 5,64 | 2,31 | 1.61 | –     |
| VAR23     | 5.24  | 2.08  | 5,31 | 2,11 | 0,29 | –     |
| VAR24     | 73.81 | 35.17 | 71,7 | 33,8 | 0,37 | –     |
| VAR25     | 45.51 | 12.94 | 49,9 | 11,6 | 2,19 | 0,05  |
| VAR26     | 4.15  | 1.14  | 4,22 | 1,17 | 0,55 | –     |
| VAR27     | 4.61  | 1.75  | 5,16 | 1,89 | 1,74 | –     |
| VAR28     | 4.45  | 2.04  | 4,37 | 1,95 | 0,31 | –     |
| VAR29     | 3.12  | 1.21  | 3,07 | 1,19 | 0,53 | –     |
| VAR30     | 5.95  | 1.59  | 6,19 | 1,62 | 0,79 | –     |
| VAR31     | 4.2   | 1.04  | 4,31 | 1,12 | 0,58 | –     |
| VAR32     | 5.43  | 1.63  | 4,72 | 1,59 | 2,76 | 0,01  |



Отримані за прийомом t-критерію Стьюдента результати оцінки відмінностей виявили наявність 28,1% випадків змін, що відбулися у представників цього типу на постекспериментальному етапі. Йдеться, зокрема, про мінімальне підвищення показників самовпевненості (0,05), самоцінності (5) і потреби у саморозвитку (25), середнє – віддзеркаленого самоставлення (0,01) і емоційної лабільності (у напрямку зменшення) і максимальне за показниками тривожності (у напрямку зменшення), інтернальності в галузі досягнень (збільшення) і мотивації успіху (20).

На відміну від попереднього випадку, кількість змін у досліджуваних контрольної групи із пластичним типом виявилася мінімальною (9 проти 2-ох, або у 6,2%) у досліджуваних із пластичним типом) (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Динаміка розподілу показників контрольної групи досліджуваних чоловічої статі із пластичним типом самопрезентації (n=26) на початковій (А) і завершальній (Б) стадії дослідження**

| Показники | А     |       | Б     |      | t    | p |
|-----------|-------|-------|-------|------|------|---|
|           | x     | δ     | x     | δ    |      |   |
| VAR01     | 6.96  | 1.68  | 7,04  | 1,72 | 0,21 | – |
| VAR02     | 12.12 | 1.82  | 11,39 | 1,80 | 1,60 | – |
| VAR03     | 8.88  | 1.51  | 8,92  | 1,54 | 0,24 | – |
| VAR04     | 8.08  | 1.57  | 7,93  | 1,48 | 0,24 | – |
| VAR05     | 10.46 | 1.84  | 10,94 | 1,87 | 1,00 | – |
| VAR06     | 8.81  | 1.79  | 8,73  | 1,81 | 0,20 | – |
| VAR07     | 7.81  | 1.88  | 8,02  | 1,76 | 0,41 | – |
| VAR08     | 6.46  | 3.02  | 6,17  | 3,0  | 0,36 | – |
| VAR09     | 6.81  | 1.41  | 7,01  | 1,37 | 0,53 | – |
| VAR10     | 27.5  | 2.79  | 28,4  | 2,81 | 1,18 | – |
| VAR11     | 48.73 | 10.03 | 48,3  | 10,1 | 0,14 | – |
| VAR12     | 24.15 | 3.48  | 23,7  | 3,31 | 0,43 | – |
| VAR13     | 7.31  | 1.87  | 7,56  | 1,9  | 0,39 | – |
| VAR14     | 6.5   | 1.27  | 6,1   | 1,00 | 1,30 | – |
| VAR15     | 1.96  | 0.92  | 2,16  | 1,08 | 0,75 | – |
| VAR16     | 97.54 | 17.93 | 98,6  | 18,1 | 0,22 | – |
| VAR17     | 28.27 | 6.25  | 29,3  | 6,17 | 0,64 | – |
| VAR18     | 17.04 | 6.59  | 16,7  | 5,90 | 0,17 | – |
| VAR19     | 29.46 | 6.33  | 29,7  | 6,30 | 0,17 | – |
| VAR20     | 11.85 | 4.55  | 9,60  | 5,11 | 1,64 | – |

|       |       |       |      |      |      |      |
|-------|-------|-------|------|------|------|------|
| VAR21 | 22.88 | 8.06  | 17,6 | 7,51 | 2,41 | 0,05 |
| VAR22 | 4.96  | 1.93  | 5,17 | 1,87 | 0,39 | –    |
| VAR23 | 5.12  | 1.8   | 5,33 | 1,9  | 0,39 | –    |
| VAR24 | 53.85 | 27.98 | 52,7 | 26,4 | 0,14 | –    |
| VAR25 | 43.69 | 11.38 | 47,6 | 10,9 | 1,29 | –    |
| VAR26 | 4.19  | 1.13  | 3,97 | 1,3  | 0,59 | –    |
| VAR27 | 3.35  | 1.52  | 3,60 | 1,53 | 0,72 | –    |
| VAR28 | 5.04  | 1.73  | 5,07 | 1,67 | 0,00 | –    |
| VAR29 | 3.27  | 1.19  | 3,37 | 1,21 | 0,31 | –    |
| VAR30 | 5.69  | 1.09  | 6,04 | 1,4  | 1,18 | –    |
| VAR31 | 4.15  | 1.05  | 4,24 | 1,30 | 0,31 | –    |
| VAR32 | 5.88  | 1.21  | 5,07 | 0,91 | 2,71 | 0,01 |

При цьому у одному випадку на мінімальному рівні (незначне збільшення мобільності), у другому, на дещо виразнішому, за показником емоційної лабільності (32) у напрямку зменшення останнього.

Ми схильні тлумачити отримані зміни стихійним впливом макро- і мікросоціальних чинників, які в цілому залишили попередню особистісну організацію носіїв вказаних вище типів у відносно незмінному статусі.

Майже тотожна картина була відтворена і в разі здійснення аналогічної процедури аналізу до результатів, отриманих досліджуваними жіночої групи із особистісним (табл. 3) і пластичним (табл. 4) типами самопрезентації.

*Таблиця 3*

**Динаміка розподілу показників контрольної групи досліджуваних жіночої статі із особистісним типом самопрезентації (n=39) на початковій (А) і завершальній (Б) стадії дослідження**

| Показники | А     |      | Б    |      | t    | p    |
|-----------|-------|------|------|------|------|------|
|           | x     | δ    | x    | δ    |      |      |
| VAR01     | 5.72  | 1.52 | 6,01 | 1,54 | 0,88 | –    |
| VAR02     | 7.13  | 2.48 | 8,06 | 2,59 | 1,62 | –    |
| VAR03     | 5.92  | 2.04 | 6,17 | 2,0  | 0,44 | –    |
| VAR04     | 4.28  | 1.56 | 5,12 | 1,61 | 2,56 | 0,05 |
| VAR05     | 9.44  | 2.29 | 9,51 | 2,31 | 0,19 | –    |
| VAR06     | 8.15  | 1.98 | 8,32 | 2,11 | 0,44 | –    |
| VAR07     | 7.13  | 2.25 | 8,20 | 2,29 | 2,20 | 0,05 |
| VAR08     | 8.05  | 2.32 | 7,26 | 1,94 | 1,67 | –    |
| VAR09     | 5.79  | 1.99 | 6,37 | 2,12 | 1,32 | –    |
| VAR10     | 31.28 | 2.49 | 32,7 | 2,54 | 2,70 | 0,01 |

|       |        |       |      |      |      |       |
|-------|--------|-------|------|------|------|-------|
| VAR11 | 46.77  | 6.73  | 43,2 | 5,19 | 2,59 | 0,05  |
| VAR12 | 25.64  | 3.19  | 26,9 | 4,02 | 1,60 | –     |
| VAR13 | 7.49   | 1.6   | 8,17 | 1,77 | 1,87 | –     |
| VAR14 | 6.44   | 1.43  | 7,30 | 1,52 | 2,73 | 0,01  |
| VAR15 | 3.64   | 0.93  | 4,03 | 1,02 | 1,85 | –     |
| VAR16 | 100.36 | 14.78 | 99,7 | 13,9 | 0,18 | –     |
| VAR17 | 29.95  | 6.96  | 30,1 | 6,91 | 0,12 | –     |
| VAR18 | 19.69  | 3.83  | 20,7 | 3,92 | 1,26 | –     |
| VAR19 | 30.13  | 4.81  | 29,6 | 4,76 | 0,46 | –     |
| VAR20 | 11.44  | 4.96  | 13,6 | 4,04 | 2,17 | 0,05  |
| VAR21 | 23.56  | 7.28  | 21,6 | 7,17 | 1,17 | –     |
| VAR22 | 4.92   | 2.14  | 5,23 | 2,21 | 0,61 | –     |
| VAR23 | 5.33   | 1.88  | 5,39 | 1,93 | 0,00 | –     |
| VAR24 | 92.46  | 22.28 | 88,4 | 21,3 | 0.81 | –     |
| VAR25 | 44.64  | 13.01 | 49,8 | 12,9 | 1,77 | –     |
| VAR26 | 4.28   | 1.12  | 3,12 | 0,87 | 5,05 | 0,001 |
| VAR27 | 5.56   | 1.23  | 6,07 | 1,31 | 1,76 | –     |
| VAR28 | 4.44   | 2.21  | 5,17 | 1,98 | 1,50 | –     |
| VAR29 | 2.95   | 1.12  | 2,91 | 1,24 | 0,00 | –     |
| VAR30 | 5.9    | 1.35  | 6,30 | 1,51 | 1,25 | –     |
| VAR31 | 4.21   | 0.98  | 4,12 | 1,01 | 0,46 | –     |
| VAR32 | 6.51   | 1.71  | 5,12 | 1,62 | 3,74 | 0,001 |

Позитивні зміни відбулися у цій групі у 7 випадках (або у 21,8%), а саме: за показником віддзеркаленого самоствавлення (0,05), самоприхильності (0,05), самоповаги (0,01), тривожності (0,05), мотивації успіху (0,05), драгтивності (0,001) і емоційної лабільності (0,001).

Як і у групі чоловіків, досліджувані контрольної жіночої групи із пластичним типом самопрезентації, виявилися менш уразливими з боку неконтрольованих впливів широкого і вузького соціального оточення (див. табл. 4).

Таблиця 4

**Динаміка розподілу показників контрольної групи досліджуваних жіночої статі із пластичним типом самопрезентації (n=37) на початковій (А) і завершальній (Б) стадії дослідження**

| Показники | А     |      | Б     |      | t    | p |
|-----------|-------|------|-------|------|------|---|
|           | x     | δ    | x     | δ    |      |   |
| VAR01     | 6.43  | 2.12 | 6,51  | 2,17 | 0,20 | – |
| VAR02     | 12.78 | 1.4  | 13,17 | 1,51 | 1,18 | – |

|       |       |       |      |      |      |       |
|-------|-------|-------|------|------|------|-------|
| VAR03 | 8.86  | 1.7   | 8,92 | 1,75 | 0,25 | –     |
| VAR04 | 8.62  | 2.38  | 8,82 | 2,41 | 0,36 | –     |
| VAR05 | 10.16 | 1.99  | 10,9 | 2,03 | 1,76 | –     |
| VAR06 | 8.84  | 1.64  | 9,17 | 1,72 | 0,78 | –     |
| VAR07 | 7.59  | 1.86  | 8.20 | 1,91 | 1,62 | –     |
| VAR08 | 6.78  | 2.35  | 7,17 | 2,51 | 0,71 | –     |
| VAR09 | 6.41  | 1.79  | 6,58 | 1,84 | 0,24 | –     |
| VAR10 | 27.32 | 2.88  | 28,7 | 2,94 | 2,11 | 0,05  |
| VAR11 | 50.38 | 8.9   | 48,3 | 9,3  | 0,94 | –     |
| VAR12 | 24.05 | 3.87  | 25,4 | 4,2  | 1,50 | –     |
| VAR13 | 7.38  | 1.77  | 7,41 | 1,84 | 0,24 | –     |
| VAR14 | 6.51  | 1.89  | 6,99 | 1,99 | 0,93 | –     |
| VAR15 | 1.51  | 0.9   | 2,02 | 1,1  | 2,14 | 0,05  |
| VAR16 | 97.43 | 14.35 | 98,6 | 14,6 | 0,35 | –     |
| VAR17 | 28.3  | 5.19  | 29,6 | 6,0  | 1,00 | –     |
| VAR18 | 18    | 4.48  | 18,4 | 4,57 | 0,38 | –     |
| VAR19 | 29.11 | 5.9   | 29,7 | 6,0  | 0,43 | –     |
| VAR20 | 11.38 | 5.08  | 10,2 | 4,4  | 1,00 | –     |
| VAR21 | 21.59 | 8.61  | 18,3 | 8,8  | 1,58 | –     |
| VAR22 | 5.14  | 2.31  | 6,23 | 2,42 | 2,01 | 0,05  |
| VAR23 | 5.22  | 2.31  | 5,31 | 2,36 | 0.18 | –     |
| VAR24 | 83.14 | 35.24 | 87,2 | 34,2 | 0,50 | –     |
| VAR25 | 45.7  | 13.56 | 49,3 | 14,3 | 1,11 | –     |
| VAR26 | 3.97  | 1.14  | 3,80 | 1,3  | 0,35 | –     |
| VAR27 | 3.54  | 1.66  | 3,21 | 1,5  | 0,83 | –     |
| VAR28 | 4.46  | 1.83  | 5,01 | 1,97 | 1,39 | –     |
| VAR29 | 3.32  | 1.27  | 3,32 | 1,33 | 0,00 | –     |
| VAR30 | 6.03  | 1.82  | 7,14 | 2,03 | 2,48 | 0,05  |
| VAR31 | 5.19  | 1.1   | 6,37 | 1,52 | 3,92 | 0,001 |
| VAR32 | 7.35  | 1.53  | 6,82 | 1,34 | 1,53 | –     |

Переважна кількість (5 випадків, або 15,6%) значущих позитивних змін відбулася, зокрема, за показниками самоповаги (0,05), інтернальності у галузі міжособистісних стосунків (0,05), самоконтролю у спілкуванні (0,05), відкритості (0,05) і екстра-інтроверсії (31). Водночас, переважна більшість досліджуваних змінних не зазнала будь-яких змін, які за своїм змістом відтворювали картину, що була отримана на етапі констатувальної діагностики.

Навпаки, показники досліджуваних експериментальної групи (як чоловіки, так і жінки) досягли, у порівнянні із етапом констатації, суттєво вищого рівня як за конкретним змістом психологічних змінних, так і за їх кількісним складом, який, виявився вище у групі чоловіків, ніж у жінок.

Щодо останніх (див. табл. 5 і рис. 1), за умови збереження за низкою показників вихідного статусу, значна частина психологічних змінних зазнала істотних змін у напрямку їх позитивації.

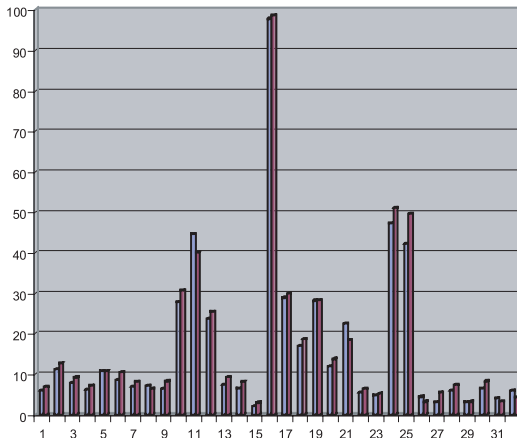
Таблиця 5

**Динаміка розподілу показників експериментальної групи досліджуваних чоловічої статі із експонованим типом самопрезентації (n=21) на початковій (А) і завершальній (Б) стадії дослідження**

| Показники | А     |          | Б    |          | t    | P     |
|-----------|-------|----------|------|----------|------|-------|
|           | x     | $\delta$ | x    | $\delta$ |      |       |
| VAR01     | 5.9   | 1.89     | 6.82 | 2,16     | 1,49 | –     |
| VAR02     | 11.1  | 1.37     | 12.7 | 1,84     | 3,30 | 0,01  |
| VAR03     | 7.76  | 2        | 9.16 | 2,51     | 2,00 | –     |
| VAR04     | 6.05  | 2.77     | 7.17 | 2,92     | 1,27 | –     |
| VAR05     | 10.71 | 2.26     | 10.8 | 2,7      | 0,13 | –     |
| VAR06     | 8.48  | 0.81     | 10.4 | 1,17     | 6,73 | 0,001 |
| VAR07     | 6.86  | 3.07     | 8.15 | 3,51     | 1,29 | –     |
| VAR08     | 7.1   | 2.86     | 6.34 | 2,33     | 1,01 | –     |
| VAR09     | 6.29  | 1.19     | 8.17 | 2,13     | 3,67 | 0,001 |
| VAR10     | 27.86 | 2.52     | 30.7 | 3,01     | 3,40 | 0,01  |
| VAR11     | 44.62 | 9.29     | 40.1 | 8,92     | 1,61 | –     |
| VAR12     | 23.67 | 4.08     | 25.4 | 5,12     | 1,27 | –     |
| VAR13     | 7.33  | 2.15     | 9.17 | 2,34     | 2,64 | 0,05  |
| VAR14     | 6.48  | 1.44     | 8.11 | 1,62     | 3,66 | 0,001 |
| VAR15     | 2     | 1.05     | 2.9  | 1,00     | 2,91 | 0,01  |
| VAR16     | 97.81 | 15.26    | 98.7 | 15,4     | 0,19 | –     |
| VAR17     | 28.86 | 4.97     | 29.9 | 5,04     | 0,72 | –     |
| VAR18     | 16.86 | 5.11     | 18.6 | 5,41     | 1,11 | –     |
| VAR19     | 28.14 | 6.17     | 28.3 | 6,2      | 0,10 | –     |
| VAR20     | 11.81 | 5.23     | 13.7 | 5,10     | 1,19 | –     |
| VAR21     | 22.48 | 7.92     | 18.4 | 8,7      | 1,56 | –     |
| VAR22     | 5.38  | 2.31     | 6.3  | 2,54     | 1,24 | –     |

|       |       |       |      |      |      |       |
|-------|-------|-------|------|------|------|-------|
| VAR23 | 4.71  | 2.28  | 5.1  | 2,40 | 0,56 | –     |
| VAR24 | 47.33 | 10.36 | 51.0 | 11,6 | 1,10 | –     |
| VAR25 | 42.1  | 11.57 | 49.6 | 12,1 | 2,05 | 0,05  |
| VAR26 | 4.33  | 1.28  | 3.12 | 1,02 | 3,52 | 0,01  |
| VAR27 | 3.1   | 1.45  | 5.5  | 1,56 | 5,36 | 0,001 |
| VAR28 | 5.9   | 1.73  | 7.3  | 1,9  | 2,51 | 0,05  |
| VAR29 | 3.05  | 1.16  | 3.12 | 1,21 | 0.28 | –     |
| VAR30 | 6.48  | 1.66  | 8.17 | 1,82 | 3,23 | 0,01  |
| VAR31 | 4.05  | 1.2   | 3.17 | 0,62 | 3,07 | 0,01  |
| VAR32 | 5.9   | 2.02  | 4.3  | 1,21 | 3,14 | 0,01  |

Оволодіння змістом включених до програми психотехнік самодетермінації мало своїм наслідком досягнення досліджуваними експериментальної групи адекватного рівня упевненості у собі (2), самоцінності (6), самоповаги (10), інтернальності в галузі досягнень (13) і міжособистісних стосунків (15), а також потреби у саморозвитку (25), дратівливості (до рівня емоційної врівноваженості), товариськості (27), врівноваженості (28), відкритості (30), екстра-інтроверсії (у напрямку поглиблення настановлення на аналіз внутрішнього світу) і емоційної лабільності (32), тобто тих утворень, що складає суб'єкту складову здатності особистості до презентації свого іманентного Я.



*Рис. 1. Динаміка психологічних утворень групи чоловіків із експонованим типом самопрезентації до і по завершенні дослідження*

1. Замкнутість-відвертість. 2. Самовпевненість. 3. Самокерівництво. 4. Віддзеркалене самоствавлення. 5. Самоцінність. 6. Самоприйняття. 7. Самоприхильність. 8. Внутрішня конфліктність. 9. Упевненість у собі. 10. Самоповага. 11. Тривожність. 12. Загальна інтернальність. 13. Інтернальність у галузі досягнень. 14. Інтернальність у галузі невдач. 15. Інтернальність у галузі міжособистісних стосунків. 16. Загальний показник СЖО. 17. Мета життя. 18. Локус Я. 19. Локус контролю життя. 20. Мотивація успіху і страх невдачі. 21. Ригідність. 22. Самоконтроль у спілкуванні. 23. Загальна самооцінка. 24. Експресивність. 25. Потреба у саморозвитку. 26. Дратівливість. 27. Товариськість. 28. Врівноваженість. 29. Сором'язливість. 30. Відкритість. 31. Екстра-інтроверсія. 32. Емоційна лабільність.

Значно чутливішими до розвивальних впливів виявилися досліджувані експериментальної групи жінок (див. табл. 6 і рис. 2). Позитивні зміни у цій групі зазнали переважна більшість психологічних змінних, зокрема, відвертість (0,01), упевненість у собі (0,05), самокерівництво (0,001), самоцінність (0,001), самоприйняття (0,001), самоприхильність (0,01), врівноваженість (0,05), самоповага (0,01), загальна інтернальність (0,01), у тому числі і в галузі досягнень (0,01), самоконтроль у спілкуванні (0,05), загальна самооцінка (0,01), потреба у саморозвитку (0,001), товариськість (0,001), відкритість (0,01), інтровертованість (0,001) і емоційна стійкість (0,001). На середньому рівні розвитку залишилися такі показники, як віддзеркалене самоствавлення, тривожність, а також показники сенсожиттєвих орієнтацій та сором'язливість.

Таблиця 6

**Динаміка розподілу показників експериментальної групи досліджуваних жіночої статі із експонованим типом самопрезентації (n=33) на початковій (А) і завершальній (Б) стадії дослідження**

| Показники | А     |      | Б    |      | t    | p    |
|-----------|-------|------|------|------|------|------|
|           | x     | δ    | X    | δ    |      |      |
| VAR01     | 7.61  | 1.77 | 9.19 | 2,12 | 3,18 | 0,01 |
| VAR02     | 11.45 | 1.72 | 10.4 | 1,6  | 2,46 | 0,05 |

|       |       |       |      |      |      |       |
|-------|-------|-------|------|------|------|-------|
| VAR03 | 8.15  | 1.87  | 10.7 | 2,11 | 5,40 | 0,001 |
| VAR04 | 7.39  | 2.51  | 8.00 | 2,54 | 1,13 | –     |
| VAR05 | 10.85 | 1.79  | 12.7 | 2,8  | 3,33 | 0,01  |
| VAR06 | 8.85  | 1.37  | 10.4 | 2,11 | 3,72 | 0,001 |
| VAR07 | 7     | 1.77  | 8.51 | 2,12 | 3,18 | 0,01  |
| VAR08 | 8.36  | 2.58  | 7.16 | 2,17 | 2,11 | 0,05  |
| VAR09 | 6.61  | 1.39  | 7.70 | 1,62 | 3,06 | 0,01  |
| VAR10 | 27.61 | 2.81  | 29.4 | 2,43 | 2,80 | 0.01  |
| VAR11 | 57.48 | 10.03 | 54.1 | 9,21 | 1,39 | –     |
| VAR12 | 24    | 3.93  | 27.2 | 4,17 | 3,24 | 0,01  |
| VAR13 | 7.18  | 2.07  | 8.61 | 1,88 | 3,20 | 0,01  |
| VAR14 | 6.64  | 1.41  | 8.11 | 1,62 | 4,05 | 0,001 |
| VAR15 | 1.82  | 0.88  | 2.17 | 0,61 | 1,72 | –     |
| VAR16 | 97.52 | 16.34 | 96.4 | 16,7 | 0,27 | –     |
| VAR17 | 28.48 | 5.75  | 29.1 | 5,61 | 0,50 | –     |
| VAR18 | 16.91 | 5.89  | 18.6 | 6,02 | 1,17 | –     |
| VAR19 | 28.7  | 6.04  | 28.4 | 6,12 | 0,20 | –     |
| VAR20 | 7.97  | 4.95  | 9.17 | 4,18 | 1,07 | –     |
| VAR21 | 24    | 7.62  | 18.3 | 6,84 | 3,21 | 0,01  |
| VAR22 | 5.06  | 2.03  | 6.19 | 2,14 | 2,17 | 0,05  |
| VAR23 | 4.67  | 2.06  | 6.15 | 2,17 | 2,97 | 0,01  |
| VAR24 | 76.82 | 28.64 | 81.3 | 29,7 | 0,62 | –     |
| VAR25 | 43.7  | 11.45 | 48.1 | 10,4 | 1,63 | –     |
| VAR26 | 4.27  | 1.07  | 3.12 | 0,44 | 5,86 | 0,001 |
| VAR27 | 3.21  | 1.52  | 5.16 | 1,61 | 4,97 | 0,001 |
| VAR28 | 4.09  | 1.12  | 5.14 | 0,85 | 4,64 | 0,001 |
| VAR29 | 3.18  | 1.21  | 3.21 | 1,19 | 0,35 | –     |
| VAR30 | 7.97  | 1.26  | 9.17 | 2,09 | 2,95 | 0,01  |
| VAR31 | 4.15  | 1.09  | 3.18 | 0,72 | 4,70 | 0,001 |
| VAR32 | 7.76  | 1.17  | 6.15 | 0,55 | 7,60 | 0,001 |

Отже, маємо констатувати, що за відсутністю спеціально організованих впливів, спрямованих на вирішення задачі оволодіння особистістю ефективними стратегіями і техніками (вербальними і невербальними) самопрезентації, утворений на етапі попереднього онтогенезу досвід її діяльності і зумовлені ним домінантні соціогенні настановлення на самореалізацію в ситуаціях прямих інтеракційних взаємин суттєво обмежують можливості особистості у зайнятті нею позиції усвідомленого й



відповідального ставлення до себе і власного процесу життєздійснення. Зазначений висновок спирається на фактичний матеріал, що вказує на незначущі відмінності, які мають місце на завершальному етапі дослідження у контрольних вибірках за показником їх належності до типу самопрезентації, і, навпаки, суттєве збільшення, в разі застосування розвивальних психотехнік, відсотка досліджуваних із продуктивним (особистісним) типом самопрезентації, за винятком незначної кількості досліджуваних чоловічої (19%) і жіночої (18,2%) груп, попередні настановлення яких щодо способу самопрезентації виявилися консервативними.

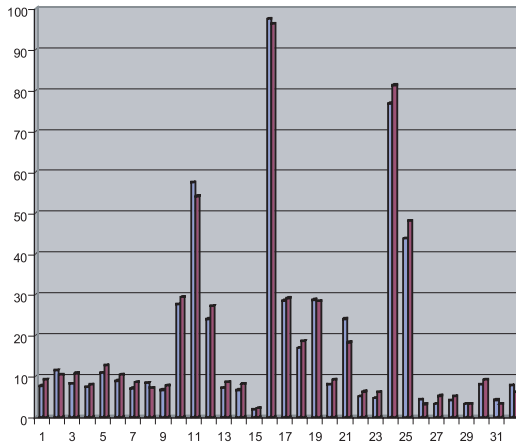


Рис. 2. Динаміка психологічних утворень групи жінок із експонованим типом самопрезентації на початку і наприкінці колекційного етапу дослідження.

1. Замкнутість-відвертість. 2. Самовпевненість. 3. Самокерівництво. 4. Віддзеркалене самоствавлення. 5. Самоцінність. 6. Самоприйняття. 7. Самоприхильність. 8. Внутрішня конфліктність. 9. Упевненість у собі. 10. Самоповага. 11. Тривожність. 12. Загальна інтернальність. 13. Інтернальність у галузі досягнень. 14. Інтернальність у галузі невдач. 15. Інтернальність у галузі міжособистісних стосунків. 16. Загальний показник СЖО. 17. Мета життя. 18. Локус Я. 19. Локус контролю життя. 20. Мотивація успіху і страх невдачі. 21. Ригідність. 22. Самоконтроль у спілкуванні. 23. Загальна самооцінка. 24. Експресивність. 25. Потреба у саморозвитку. 26. Дратівливість. 27. Това-

*Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*  
*риськість. 28. Врівноваженість. 29. Сором'язливість. 30. Від-*  
*критість. 31. Екстра-інтроверсія. 32. Емоційна лабільність.*

Отже, статистичний аналіз (за критерієм Стьюдента) інтергрупових відмінностей показників, отриманих на постекспериментальній стадії контрольною (досліджувані із особистісним і пластичним типом самопрезентації) і експериментальною групою чоловіків і жінок дозволив встановити майже повну відсутність між ними значимих відмінностей за переважною кількістю досліджуваних змінних, що свідчить про досягнення досліджуваними обох вибірок експериментальної групи такого рівня розвитку психологічних утворень, який вказує на оволодіння ними такою стратегією самопрезентації, що дозволяє стверджувати про факт сформованості у переважної їх більшості усталеної потреби в саморозвитку, відтак і до усвідомлення ними необхідності у авторському способі вияву почуттів, думок і поведінки в широкому просторі ділових і міжперсональних взаємин.

Корелятом кількісних змін можуть слугувати підсумкові враження учасників тренінгу жіночої і чоловічої статі, які ми наводимо нижче у скороченому вигляді як ілюстрації.

Досліджуваний А.

Я маю подякувати всім тим, хто розробив даний тренінг, і тим, хто з нами працював, упродовж усієї програми.

Це дійсно новий, цікавий і корисний для мого майбутнього досвід. Завдяки цьому тренінгу я став більш впевнений у собі, вперше усвідомив поняття самоповага, під час програми зробив перші спроби відстояти свою власну думку до кінця. Я зрозумів, що моя власна позиція – це те, що виокремлює мене поміж інших людей, і те, що мене робить яскравою несхожою на інших особистістю.

Досліджуваний Р.

Я вперше взяв участь у подібній програмі, тому це було достатньо цікаво з двох причин: по-перше, я отримав новий досвід спілкування з іншими людьми, а по-друге, і це – головне, тренінг допоміг мені відкрити моє власне Я, стати більш впевненим у собі. Я думаю, що завдяки цій програмі надалі я зможу бути більш незалежним від думок інших і відстоювати власну позицію до кінця, те, що раніше мені вдавалося не завжди. Дякую тренерам.

Досліджуваний О.

Раніше я завжди хотів бути схожим на інших (звичайно, кращих), не виокремлюватися; під час тренінгу я зрозумів, що найголовніше – це моя власна, незалежна від інших думка, оскільки я – окрема, з власними почуттями індивідуальність. Тренінг допоміг мені усвідомити такі почуття, як власна гідність і впевненість, що я повинен довіряти собі й цінити своє внутрішнє “Я”. Завдяки роботі тренерів, їхній підтримці, я зміг відкрити нові, раніше невідомі для мене сторони свого “Я”. Мені здається, що за цей час я виріс не лише у власних очах, але й в очах інших.

Досліджуваний Є.

Завдяки тренінгу, я зміг переосмислити уявлення про свій образ. У мене підвищився рівень самооцінки, я став більш впевненим у собі, а головне, я став прислухатися перш за все до свого внутрішнього Я.

Раніше я був частиною студентської молоді, частиною своєї сім'ї, частиною своєї компанії, а тепер, я став більш яскравою особистістю, завдяки тому, що не лише маю свою власну думку і позицію, а й роблю спроби відстоювати їх, що в свою чергу поступово змінює ставлення оточуючих до мене.

Досліджувана О.

Раніше я була не дуже впевненою, і це постійно впливало на моє життя, оскільки мене легко можна було зломити навіть найменшою критикою на мою адресу, я починала погоджуватися з іншими і відмовлятися від своїх поглядів замість того, щоб об'єктивно розглядати будь-яку критику моєї поведінки, а не критику мене особисто. А тренінг допоміг мені переглянути своє ставлення до себе. Під час тренінгу я зрозуміла, що необхідно любити і цінити себе, виховувати почуття самоповаги. Я почала вчитися бути незалежною від думки інших, а це, я впевнена, допоможе мені отримувати набагато більше всього, що я хочу і хочу.

Досліджувана І.

Тренінг був дуже цікавою і корисною подією в моєму житті. Під час участі я зуміла переглянути свої цінності щодо власного “Я”. Багато чого відкрила нового в собі, і це нове допомогло мені зрозуміти, що Я – не всі, Я – це Я, зі своєю власною долею, яка буде залежати від мого власного ставлення до себе як людини і, як особистості. Я стала більш впевненою у собі. Навчилася правильно оцінювати негативні почуття і пози-

тивно сприймати себе, роблю спроби довіряти собі і йти до кінця, коли відстоюю власну позицію. Я також зрозуміла, що поважати інших по-справжньому я навчуся лише тоді, коли буду по-справжньому поважати себе.

Досліджувана Л.

Тренінг допоміг мені вибудувати новий тип відносин із самою собою і оточуючими людьми. Під час тренінгу я навчилася позитивно сприймати себе і навчилася довіряти собі. Я стала більш незалежною і впевненою у собі, оскільки усвідомила, що зовнішність – це не найголовніше, важливо те, що під нею. А мені здається, що в мене є, що продемонструвати.

Досліджувана Г.

Коли мені повідомили, що братиму участь у цій програмі, не можу сказати, що була щасливою з даного приводу. Але вже першого дня зрозуміла, що це – цікаво і може бути корисним для мене як особистості.

Цей тренінг допоміг мені розібратися у собі, що в свою чергу розбудило у мені такі позитивні якості мого характеру, як самоцінність і самоповага. Я зрозуміла, що найголовніше для мене, особливо, коли я маю рацію, це моя власна думка, на яку я, як будь-яка людина й особистість, маю право. Я стала більш впевненою і незалежною від поглядів інших, за що вдячна тренерам.

Критеріальним, з огляду доведення евристичності отриманих нами результатів, слугує динаміка розподілу у групі досліджуваних контрольної і експериментальної групи за таким ключовим показником, як потреба у саморозвитку (див. табл. 7 і 8).

**Таблиця 7**

**Динаміка рівнів реалізації потреби у саморозвитку досліджуваних контрольної групи (n=177) до (А) і після завершення (Б) дослідження**

| Рівень реалізації | Тип самопрезентації | Чоловіки (n=101) |      |      |      | Жінки (n=76) |      |      |      |
|-------------------|---------------------|------------------|------|------|------|--------------|------|------|------|
|                   |                     | А                |      | Б    |      | А            |      | Б    |      |
|                   |                     | абс.             | %    | абс. | %    | абс.         | %    | абс. | %    |
| Високий           | Особистісний        | 52               | 51,5 | 49   | 48,5 | 39           | 51,3 | 34   | 44,7 |
|                   | Пластичний          | 9                | 8,9  | 12   | 11,8 | 11           | 14,5 | 16   | 21,1 |
|                   | Експонований        | –                | –    | –    | –    | –            | –    | –    | –    |
| Середній          | Особистісний        | 33               | 32,7 | 29   | 28,8 | 18           | 23,7 | 16   | 21,1 |
|                   | Пластичний          | 7                | 6,9  | 11   | 10,9 | 8            | 10,5 | 10   | 13,1 |
|                   | Експонований        | –                | –    | –    | –    | –            | –    | –    | –    |

Таблиця 8

**Динаміка рівнів реалізації потреби у саморозвитку досліджуваних експериментальної групи (n=54) до (А) і після завершення (Б) дослідження**

| Рівень реалізації | Тип самопрезентації | Чоловіки (n=21) |     |      |      | Жінки (n=33) |     |      |      |
|-------------------|---------------------|-----------------|-----|------|------|--------------|-----|------|------|
|                   |                     | А               |     | Б    |      | А            |     | Б    |      |
|                   |                     | абс.            | %   | абс. | %    | абс.         | %   | абс. | %    |
| Високий           | Особистісний        | –               | –   | 6    | 28,6 | –            | –   | 11   | 33,3 |
|                   | Пластичний          | –               | –   | 3    | 14,3 | –            | –   | 5    | 15,1 |
|                   | Експонований        | –               | –   | –    | –    | –            | –   | –    | –    |
| Середній          | Особистісний        | –               | –   | 5    | 23,8 | –            | –   | 7    | 21,2 |
|                   | Пластичний          | –               | –   | 5    | 23,8 | –            | –   | 4    | 12,2 |
|                   | Експонований        | –               | –   | –    | –    | –            | –   | –    | –    |
| Низький           | Особистісний        | –               | –   | –    | –    | –            | –   | –    | –    |
|                   | Пластичний          | –               | –   | –    | –    | –            | –   | –    | –    |
|                   | Експонований        | 21              | 100 | 2    | 9,5  | 33           | 100 | 6    | 18,2 |

Якщо у контрольній групі динаміка потреби у саморозвитку майже не зазнала будь-яких значущих змін на етапі постекспериментальної діагностики, то в експериментальній групі, навпаки, кількість досліджуваних, що досягли високого (42,9% у чоловіків і 48,4% у жінок) і середнього (47,6% у чоловіків і 33,4% у жінок) рівня досягла майже стовідсоткової межі.

Наслідком продуктивності запровадженої нами програми оптимізації здатності особистості до створення позитивного Я-образу є стабільність типологічного розподілу контрольної (див. табл. 9) і відчутні зміни у приналежності досліджуваних експериментальної групи до ефективних типів (відповідно і стратегій) самопрезентації образу Я (див. табл. 10).

Таблиця 9

**Розподіл досліджуваних контрольної групи (n=177) за типом самопрезентації до (А) і по завершенні (Б) дослідження**

| Тип самопрезентації | Чоловіки (n=101) |      |      |      | Жінки (n=76) |      |      |      |
|---------------------|------------------|------|------|------|--------------|------|------|------|
|                     | А                |      | Б    |      | А            |      | Б    |      |
|                     | абс.             | %    | Абс. | %    | абс.         | %    | Абс. | %    |
| Особистісний        | 75               | 65,8 | 71   | 70,3 | 39           | 34,2 | 42   | 55,3 |
| Пластичний          | 26               | 41,3 | 30   | 29,7 | 37           | 58,7 | 34   | 44,7 |
| Експонований        | –                | –    | –    | –    | –            | –    | –    | –    |

Таблиця 10

Розподіл досліджуваних експериментальної групи (n=54) за типом самопрезентації до (А) і по завершенні (Б) дослідження

| Тип самопрезентації | Чоловіки (n=21) |     |      |      | Жінки (n=33) |     |      |      |
|---------------------|-----------------|-----|------|------|--------------|-----|------|------|
|                     | А               |     | Б    |      | А            |     | Б    |      |
|                     | абс.            | %   | Абс. | %    | абс.         | %   | Абс. | %    |
| Особистісний        | –               | –   | 9    | 42,8 | –            | –   | 18   | 54,5 |
| Пластичний          | –               | –   | 8    | 38,2 | –            | –   | 9    | 27,3 |
| Експонований        | 21              | 100 | 4    | 19,0 | 33           | 100 | 6    | 18,2 |

Отже, здійснений зіставний аналіз ефективності впровадження розробленої у нашому дослідженні експериментальної програми оптимізації здатності особистості до самопрезентації, дозволив отримати достатню аргументацію для констатації факту досягнення такого рівня розвитку останньої, який цілком узгоджується із уявленням про особистість як суб'єкт власної активності.

#### Список використаних джерел

1. Михеева И. Н. Амбивалентность личности: морально-психологический аспект. – М.: Наука, 1991. – 128 с.

The article presents a contrastive analysis of effectiveness of introduction of the experimental program of optimization of personal ability for self-presentation which is in the investigation made.

**Key words:** self-presentation, personalization of an individual, confidence, interaction, reflexion, personality.

Отримано: 24.02.2009

УДК 159.9:37.015.3.

І.В. Коваль

## Організація спільної діяльності студентів у процесі вивчення іноземної мови: психологічний аспект

Активні, інтенсивні методи навчання іноземної мови сприяють розвитку внутрішньої мотивації вивчення іноземної мови. Система навчальних впливів доводить ефективність такого навчання, яке передбачає специфічне компонування навчального змісту, зміну форм проведення занять, застосування тренінгових прийомів.

Інтенсивні методи навчання іноземної мови є засобами сприяння особистісному зростанню студента, підвищення навчальної мотивації, прагнення до самоосвіти.

**Ключові слова:** оволодіння іноземною мовою, когнітивний стиль особистості, полезалежність, полenezалежність, аналітичність, синтетичність, особистісне зростання, самодетермінація, мотивація.

Активные, интенсивные методы обучения иностранному языку способствуют внутренней мотивации изучения иностранного языка. Система учебного влияния подтверждает эффективность такого обучения, которое предусматривает специфическое комбинирование учебного содержания, изменение форм проведения занятий, применение тренинговых приёмов. Интенсивные методы обучения иностранному языку являются средством, способствующим личностному росту студента, повышенным учебную мотивацию, стремление к самообразованию.

**Ключевые слова:** овладение иностранным языком, когнитивный стиль личности, полезависимость, полenezависимость, аналитичность, синтетичность, личностный рост, самодетерминация, мотивация.

**Актуальність.** Профільна специфіка вищих технічних навчальних закладів чи факультетів породжує особливі проблеми, головною з яких є падіння їхнього престижу. Тим часом цілком очевидно, що потреба суспільства у науково-технічних кадрах не лише велика, а й зростатиме в найближчому майбутньому. Мовний розвиток, що реалізується через оволодіння іноземною мовою, в технічному закладі (чи на факультеті) має не лише велике значення для розширення кругозору й загальної ерудованості студентів, але й великий розвивальний потенціал. Незважаючи на численні психолого-педагогічні дослідження процесу оволодіння іноземною мовою, слід зазначити, що залишається ще багато актуальних, але нерозв'язаних проблем.

Без перебільшення, чи не найгострішою проблемою всієї педагогіки є проблема так званого середнього учня, "трійочника". Проблема "середніх" студентів загострюється тим, що насправді їхні трійки зовсім не відбивають ні причин, ані характеру їхнього невстигання, адже саме "трійочники" складають найбільш гетерогенний прошарок, вони занадто різні, щоб цього не враховувати. Єднає їх лише те, що вони займають життєву позицію уникання, але саме це уникання спричинене зовсім різними чинниками. Особливо складною є

проблема навчання іноземної мови у немовному ВНЗ. Якщо у мовному ВНЗ студент має, як правило, відповідні здібності і, що, можливо, важливіше, стійку навчальну мотивацію, породжену професійними намірами, то у немовному вузі, особливо технічному, за даними нашого опитування, студенти й досі вважають іноземну мову непотрібним марнуванням часу. Практичний досвід викладачів свідчить, що студенти, які вчаться “задовільно”, насправді являють собою дуже неоднорідний і нестабільний прошарок, частина якого за сприятливих умов перейде до кращих, а частина, за несприятливих, – до гірших, бо практично всі викладачі вважають, що переважна більшість “трійчників” вчиться гірше своїх можливостей. Основним смислом нашого дослідження було вдосконалення роботи саме із звичайними, пересічними студентами.

Отже, актуальність дослідження визначається необхідністю підвищення якості професійної підготовки у ВНЗ, пошуку нових ефективних способів навчання іноземної мови, зважаючи на специфіку ВНЗ, формування у молоді прагнення до самовдосконалення як одного з головних чинників успішної адаптації до реалій життя та подальшої продуктивної професійної діяльності. З огляду на це перед нами стояло завдання не лише уточнити психолого-педагогічні детермінанти удосконалення процесу оволодіння німецькою мовою, а й по можливості віднайти такі прийоми та форми навчання, які підсилили б інтерес до навчання й сприяли становленню студента як справжнього суб’єкта навчання і суб’єкта вибору життєвої позиції.

**Метою** дослідження було визначення таких активних методів навчання німецької мови, які підвищують навчальну мотивацію студентів технічного ВНЗ, а також сприяють особистісному зростанню студентів.

Відтак **завдання** полягали в організації спільної діяльності студентів, орієнтованої на розподіл рольових завдань у процесі міжособистісного спілкування. Спільно-розподілена діяльність справляє “зворотний” вплив на особистість через процеси узагальнення, усвідомлення, посилення довільності, зростання пізнавальних інтересів, збільшення ваги внутрішньої мотивації навчання, зростання відповідальності та самоконтролю.

**Рівень розробленості проблеми.** Якщо щодо дошкільників і особливо молодших школярів педагогічна психологія



нагорода величезний масив даних у царині оволодіння іноземними мовами, то дослідження чинників успішності навчальної діяльності у ВНЗ є порівняно нечисленими. Переважно – це праці О.Л. Бердичевського, І.М. Бермана, І.М. Васильєвої, Г.І. Китайгородської, Г.І. Кримської, І.О. Зімньої, Н.С. Мудрик, Н.С. Назаренко, Л.А. Онуфрієвої, О.Я. Чепіль та інших. У них показано, що причини невстигання або недостатнього рівня засвоєння іноземної мови у ВНЗ численні й різноманітні, але найважливішими серед них є: різниця в мовних здібностях, здатності до адаптації, комунікабельності, низька мотивація студентів немовного ВНЗ щодо вивчення іноземної мови, особливості взаємин із викладачем та ін.

У конструюванні програми експериментального навчання ми виходили з таких засадничих положень. Більшістю фахівців оволодіння іноземною мовою визначається як формування здатності та вміння мислити й спілкуватися іноземною мовою. Але це означає не лише послідовне “заміщення” елементів рідної мови елементами іноземної; мислення та спілкування іноземною мовою знаменує складну перебудову всієї структури формування думки і структури діяльності спілкування, які склалися на рідній мові, й набуття здатності до “перемикання” мислення з однієї мови на іншу. Так зване мислення іноземною мовою, досягнення якого вважається ідеалом навчання іноземної мови, є ніщо інше, як безпосереднє залучення внутрішнього мовлення в механізм породження іноземного мовлення.

Специфічним у навчанні іноземної мови є те, що початкове вивчення, а саме породження висловлювання, набуває самостійного значення, воно важливе як таке. Самоцінне значення має “говоріння”, “промовляння”, “проказування” різних слів, словосполучень, речень; пробування говорити стає на певний час самодостатнім, бо мовленнєва діяльність виступає тут у своєму власне психологічно-діяльнісному сенсі, реалізуючи мету говорити іноземною. Умовами її досягнення є такі взаємообумовлені, проте різні за природою чинники, як лексичний запас, знання правил, чуття (іноземної) мови та здатність до спілкування, необхідною умовою якої виступає, серед інших, також подолання мовного бар’єру, тобто здатність до спілкування всупереч дефіциту іншомовних знань.

Із цими обставинами пов’язано те, що оскільки остаточним результуючим критерієм опанування іноземної мови є вільне

“беззатримне” володіння усним і письмовим мовленням, то погане володіння іноземною мовою породжує специфічну тривогу. Вона породжується усвідомленням недостатності своїх знань для висловлення думки і очікуванням негативної оцінки з боку слухачів. Це великий іспит на стійкість самооцінки, бо зрештою ця тривога може розхитати рівень домагань, знизити впевненість у собі – і, як наслідок, дезорганізувати діяльність за принципом *circulus vitiosus*: що вища тривога, то більше деструктується діяльність, чим більш дезорганізована діяльність, тим вищою стає тривожність і т.д. Тому в багатьох виникає своєрідний “внутрішній опір мові”. У зв’язку із цим великого значення набувають методи та прийоми зняття і зменшення дії так званих “мовних бар’єрів”, підвищення психологічної комфортності процесу навчання.

Тому більшість дослідників вважають комунікативні якості такими, що справляють великий, а інколи й визначальний вплив на процес і результат оволодіння іноземною мовою. Зокрема, у дослідженні Дж. Корро [7] було показано, що комунікативні риси, зокрема некомунікабельність, замкнутість та інші емоційні якості (визначені за методикою Кеттелі 16 PF), сильно гальмують оволодіння іноземною мовою як у плані формальної успішності, так і в аспекті якості.

Другий і, на наш погляд, важливіший у теоретичному плані висновок цієї роботи полягає в тому, що успішність з іноземної мови, інших предметів та комунікативність перебувають у прямому відношенні: чим краща успішність, тим вища комунікативність, чим краща успішність з одного предмета, тим краща успішність з іншого, чим вища комунікативність, тим краща успішність. Тут виявляється ефект підсилення або самопідсилення, коли здобутки надихають на подальші здобутки, і навпаки, повторюваний неуспіх призводить зрештою до “виснаження” мотивації.

Особливого обговорення варта дія такого чинника, як спілкування та спільна (в широкому розумінні) діяльність. Ясно, що комунікативність як особистісна риса і необхідність спілкування є визначальними чинниками в опануванні іноземної мови, оскільки критерієм володіння мовою є високий рівень розвитку мовлення, мовленнєвої діяльності, спілкування. Тому важливим є з’ясування впливу групи і спільної діяльності. Встановлена низка загальнопсихологічних зако-

номірностей впливу групи на різні характеристики індивідуальної діяльності.

Колективна розумова діяльність у більшості випадків дає так званий груповий ефект, який виражається у більшому за обсягом і вищому за якістю, тобто за рівнем, прирості знань та умінь. Якщо група є колективом, то саме в ній формуються умови для оптимального режиму розумової діяльності [1]. Позитивний вплив групи на діяльність був предметом багатьох психологічних досліджень. Навчальна діяльність у групі реалізується як постійне спілкування, де відбувається активне особистісне залучення кожного у спільну роботу. Це створює сприятливий соціально-психологічний клімат, так зване почуття “команди”, якій підвладне те, що не підвладне одному.

Має виняткове значення й те, що спілкування призводить до зближення суб’єктивних шкал оцінювання. Відомі також результати експериментів Б.Ф. Ломова та його співробітників з порівняння продуктивності пригадування індивідуального і в групі: на досить складному матеріалі обсяг дослівного відтворення в групі був більшим, ніж сума обсягів індивідуальних відповідей [5]. Це пояснюється тим, що в ході спілкування формується спільна для партнерів база знань, “спільний фонд пам’яті”, яким користуються всі. Але є також дані про те, що не завжди група справляє позитивний вплив, оскільки спостерігається також тенденція “зниження” сильних членів групи до середніх і факт незалежності продуктивності діяльності від форми роботи. До того ж група підсилює і емоційні прояви індивідів, зокрема й негативні. Як свідчать дані про “погіршення” мотивації в ході навчання у немовному ВНЗ, до чинників належать і стосунки “викладач – студент”, уміння викладача підтримувати товариські взаємини зі студентами. Особистісні властивості відіграють велику роль у діяльності викладача іноземної мови з огляду на специфіку іноземної мови як навчального предмета, оскільки, будучи засобом спілкування, мова виступає тут принаймні у двох аспектах – як мета навчання і як засіб.

Тому специфіка педагогічної діяльності викладача іноземної мови визначається тим, що вона фактично є не просто навчальною, а комунікативно-навчальною. Спеціальним його завданням залишається не лише підтримання добрих стосунків і комфортної атмосфери, а й цілеспрямована організація

спілкування. Зокрема, викладач повинен відслідковувати темп мовленнєвої діяльності, оскільки існують великі індивідуальні відмінності й у темпі мовлення рідною мовою; він має вибудувати діалоги різного темпу, то максимально прискорюючи його і створюючи екстремальні умови, то даючи можливість зупинитись та осмислити почуте й сказане.

Оскільки засвоєння іноземної мови потребує і умінь реального спілкування, значна частина занять була спрямована на подолання власне мовного бар'єру і на розкріпачення та формування комунікаційних умінь (вміння реалізувати змістове повідомлення, здійснити обмін думками навіть за умов браку мовних засобів), а також на відпрацювання правил формулювання думки в ситуації спілкування [6]. Для цього проводилися спеціальні заняття. Спільним у них було те, що змістом цих організаційно різних форм було обговорення певної теми, не пов'язаної змістово з вивченням іноземної мови. Для обговорення обирались справді актуальні для студентського контингенту життєві проблеми (приміром, питання "Як досягти успіху в житті, що для цього потрібно"), які мали провокувати спілкування, суперечку, дискусію.

Крім того, завдання комплексного розвитку всіх рівнів реалізації спілкування досягаються, "по-перше, за умов організації не лише парних, а й групових комунікативних взаємодій; при цьому рекомендується організовувати і особистісно-групове спілкування, тобто виступи перед аудиторією з повідомленнями, доповідями та ін. По-друге, доцільною є постійна зміна умов спілкування, його контексту – місця, часу, простору, кількості співбесідників, переважаючого настрою комунікативних ситуацій та ін. По-третє, можливе сполучення міжособистісного й групового спілкування з предметно-практичною діяльністю та її прогнозування. По-четверте, виправдане надання своєрідної допомоги партнеру: підтримання його темпу мовлення, стимуляції його активності, створення обстановки дружності та невимушеності" [4, с. 165].

Тому навчально-педагогічні впливи повинні були: забезпечити якомога повніше "занурення" студентів у іншомовне середовище, створити умови для тривалого спілкування членів академічної групи, наблизити їхню навчальну діяльність до такої, що засновується на принципах змістового узагальнення. Причому важливо, щоб вільне спілкування спрямовувалося

якоюсь злободенною для студентів темою, тобто було предметним, актуальним. І що більше студент спілкується іноземною мовою, то скоріше його внутрішнє іншомовне мовлення перестане гальмуватися рідним, воно скоріше набуде автономності, вийде за рамки примітивного і особистісно незначимого інформаційного обміну.

З цією метою були використані як навчальні завдання, так і позапрограмні прийоми. Головне смислове навантаження припадало на введення в експериментальне навчання методів активізації іншомовного спілкування в діадах та групі. Зокрема, на заняттях була організована діадична й тріадична взаємодія. Матеріалом для спілкування були окремі теми вже пройдених семінарських занять з інших предметів, але обговорення велось уже німецькою мовою. Причому у випадку діади один студент призначався на роль студента, а другий – викладача. Крім того, використовувались деякі тренінгові прийоми, спрямовані на підвищення і підтримання мотивації навчальної діяльності та саморозвитку (наприклад, позитивність зворотного зв'язку, так зване вікарне навчання, постійне заохочування активності констатація свого власного прогресу та ін.).

Наприкінці заняття проводилось спільне обговорення того, що відбулося щойно. Важливим моментом роботи було також якомога сильніше сприяння формуванню або виявленню і “тренуванню” елементів теоретичного рівня узагальнення. Аналіз здійснювався у двох напрямках: з погляду рівня володіння німецькою, та з точки зору цікавості, нетривіальності чи, навпаки, універсальності висловлених думок.

В експериментальному навчанні взяли участь 127 студентів з I-II курсів різних факультетів Хмельницького національного університету, які вивчали німецьку мову; з них 84 особи – експериментальна група, 3 – контрольна. Діагностика змін, що відбулися під час занять для з'ясування міри ефективності експериментального навчання здійснювалась за анкетними методиками Дж. Роттера, Г.С. Пригіна та В. Павлова, які фіксують низку ознак, що за їх сукупністю можна цілком обґрунтовано визначати основний “вектор” особистісного зростання.

У ході групової роботи відбувалося взаємне коригування, стимулювання, спільний пошук слів, підказки, висування гіпотез тощо, тобто підвищилася продуктивність і стали більш

досконалыми процесуальні характеристики діяльності. Є численні дані про вдосконалення елементів як предметної, так і контрольної діяльності у спільній і спільно-розподіленій діяльності, приміром, результати ескпериментів школи В.В. Давидова і В.В. Рубцова. Підвищення ефективності діяльності досягається шляхом спільної праці, виконуваної за участю індивідуального і “колективного розуму”, з яких перший бере на себе підготовку та зразок матеріалу, другий – його критику, доповнення і узагальнення. Інші дані стосуються фіксації підвищення результатів за рахунок того, що партнери у спілкуванні обмінюються не лише діяльністю, а й мотивами: має місце своєрідна “міграція” мотивів та їх “додавання” [3]: мотив може бути “переданий” іншому, так само відбувається й “зараження” мотивами іншого; так, віддзеркалюючись від різних членів групи, мотиви підсилюють всіх, кого “торкнулися”.

Порівняння результатів експериментальної та контрольної груп відображено у таблиці. Графа “особистісні параметри” означає ознаки психологічних якостей, фіксовані відповідно за допомогою таких методик: 1 – запитальника із саморегуляції Г.С. Пригіна, 2 – методики визначення локусу контролю Дж. Роттера, 3 та 4 – здатності до творчості В.В. Павлова.

**Показники особистісного зростання студентів  
(до і після експериментального навчання)**

| № з/п | Особистісні параметри                                |             | Експериментальна група | Контрольна група |
|-------|--|-------------|------------------------|------------------|
| 1     | Саморегуляція в навчальній діяльності (автономність) | До навчання | 10,94                  | 9,86             |
|       |  | Після       | 13,61                  | 10,51            |
|       |  | Прогрес     | 0,67                   | 0,65             |
| 2     | Інтернальність                                       | До навчання | 23,88                  | 21,78            |
|       |  | Після       | 36,67                  | 25,44            |
|       |  | Прогрес     | 12,38                  | 3,66             |
| 3     | Готовність до самопізнання                           | До навчання | 4,065                  | 4,23             |
|       |  | Після       | 6,22                   | 5,16             |
|       |  | Прогрес     | 21,65                  | 0,93             |
| 4     | Здатність до саморозвитку                            | До навчання | 4,57                   | 4,52             |
|       |  | Після       | 6,64                   | 4,63             |
|       |  | Прогрес     | 2,06                   | 0,11             |
| 5     | Творчий потенціал                                    | До навчання | 36,89                  | 34,25            |
|       |  | Після       | 50,77                  | 41,57            |
|       |  | Прогрес     | 15,58                  | 7,32             |

Різниця середніх показників між експериментальною і контрольною групами значима на рівні  $p = 0,005$  та  $p = 0,01$ . Емпіричні дані, наведені у таблиці, свідчать про корисність проведеного навчання для особистісного зростання студентів, що виявляється у підвищенні показників самодетермінації, зокрема інтернальності, автономності, самостійності у підвищенні готовності до самопізнання, здатності до саморозвитку, усвідомленні себе як творчих особистостей та посиленні навчально-пізнавальної мотивації. Зрештою, формування пізнавальної мотивації є однією із цілей навчання, тоді як її відсутність можна компенсувати великими зусиллями. Крім того, одним із наслідків стійкої пізнавальної мотивації, що супроводиться відповідною пошуковою діяльністю, є підвищення у студента рівня домагань, формування чуття міри зусиль, необхідних для досягнення результату, усвідомлення себе як такого, що керує навчальним процесом, тобто відчуття себе зрештою суб'єктом навчання.

#### **Висновки**

Активні, інтенсивні методи навчання іноземної мови сприяють розвитку внутрішньої мотивації вивчення іноземної мови. Запропонована в роботі система навчальних впливів доводить ефективність такого навчання, яке передбачає специфічне компонування навчального змісту, заміну форм проведення занять, а також застосування певних, суто тренінгових прийомів. Це підтверджують результати порівняння рівня володіння іноземною мовою в групі, де здійснювалось експериментальне навчання, і в контрольній групі. Інтенсивні методи навчання іноземної мови у технічному ВНЗ є додатковими засобами сприяння особистісному зростанню студентів, зокрема підвищення пізнавальної мотивації, появи або усталення прагнення до самоосвіти, посилення самодетермінації та саморегуляції, тобто становлення суб'єктності.

#### **Список використаних джерел**

1. Групповое взаимодействие как фактор успешности овладения иностранным языком // Психолого-педагогические аспекты интенсификации учебной деятельности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – С. 54-56.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Избр. произв: В 6 т. – Т. 2: Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

3. Карпенко Л.А. Активизирующий эффект группы в условиях коллективизирующего обучения // Психолого-педагогические аспекты интенсификации учебной деятельности. – М.: Изд-во Моск. унта, 1983. – С. 66-77.
4. Китайгородская Г.А. Некоторые обязательные характеристики интенсивного обучения иностранным языкам // Сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. – Вып. 133. – М., 1979. – С. 127-155.
5. Ломов Б.Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения // Психол. журн., 1980. – Т. 1. – № 5. – С. 23-45.
6. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974.
7. Chorro J.L. Personality and academic achievement in statistics // Journ. of Psychology. 1981, Vol. 2. – P. 155-166.

Active, intensive methods of teaching foreign language facilitate the development of inner motivation of studying foreign language. The system of educational impacts proves the efficiency of such training which means specific grouping of the contents, change of the forms of classes, applying training techniques. Intensive methods of teaching foreign language serve as means of facilitating personal growth of students, raising educational motivation, aspiration for self-education.

**Key words:** mastering of foreign language, cognitive style of personality, field dependence and independence, analytic and synthetic capability, personality, growth self-determination, motivation.

*Отримано: 09.02.2009*

**УДК 376.1-056.36: 37.036**

*А.В. Козак*

## **Особливості музичного виховання учнів з розумовою відсталістю**

У статті розкриті особливості музичного виховання учнів з розумовою відсталістю, зокрема звертається увага на ефективність проведення музичних занять у допоміжній школі.

**Ключові слова:** учні з розумовою відсталістю, музичне виховання, заняття з музики.



В статті раскрыты особенности музыкального воспитания учеников с умственной отсталостью, а именно: обращается внимание на эффективность проведения занятий по музыке во вспомогательной школе.

**Ключевые слова:** ученики с умственной отсталостью, музыкальное воспитание, занятия по музыке.

Естетичному вихованню учнів допоміжної школи відводиться одне з центральних місць. Музика відображує дійсність у звукових художніх образах, володіє великою силою естетичного впливу, викликає яскраві емоційні переживання, розвиває уявлення, сприяє вихованню художнього смаку.

Питання про вплив сприйняття музики на особистість розумово відсталої дитини давно привертає увагу дефектологів. У роботах Е. Сегена, Ж. Демора та інших педагогів робились спроби висвітлити і пояснити реакції аномальних дітей на музику. Підкреслюючи відносну збереженість музично-слухової сфери у деяких із розумово відсталих дітей, Е. Сеген разом з тим констатує, що вказані можливості реалізуються неповністю. Навіть при хороших слухових даних діти часто не вміють слухати музику, швидко відволікаються. Незважаючи на це, Е. Сеген вважає музику важливим засобом виховного та лікувального впливу на розумово відсталу дитину.

Бельгійський дефектолог Ж. Демор широко використовував музику на заняттях ритмічної гімнастики. Незважаючи на те, що в його практиці музиці відводилась суто службова роль, її використання слугувало засобом музичного виховання аномальних дітей. Музичний супровід давав можливість учням займатися розпізнанням динамічних типових відтінків; учні оволоділи вмінням виділяти частини (вступну, заключну і т.д.) музичного твору. Виконання рухів від музику сприяло розвитку почуття ритму.

Великого значення заняттям музикою з розумово відсталими дітьми надавав знаменитий російський дефектолог А. Граборов. Він підкреслював велику роль музики в корекційно-виховній роботі, зокрема звертав увагу на необхідність формувати у розумово відсталих учнів культуру хорового співу. Водночас відмічав велику значимість роботи з розвитку музичного сприймання в процесі слухання музики [1]. На думку дослідника учні повинні слухати музику не тільки на уроках, але і в позаурочний час. Таке прослуховування повинно носити

систематичний характер і втілюватися за спеціально розробленою програмою. З цього приводу А. Грабов рекомендує особливо уважно підходити до вибору музичного матеріалу. Так, наприклад, він радить використовувати доступні, яскраві та виразні твори, супроводжувати прослуховування музики бесідою вчителя. Рекомендації А. Грабова мали велике значення для правильної організації музично-виховної роботи у допоміжній школі.

Науковці А. Висоцька, П. Муратова, В. Поволоцька, А. Соболев та інші вносять цікаві й цінні пропозиції, спрямовані на вдосконалення методики музично-виховної роботи у допоміжній школі. Мова йде про підвищення культури хорового співу, навчання музичної грамоти, проведення музично-виховних заходів у позаурочний час.

Практичний досвід і спеціальні дослідження показують, що заняття музикою має корекційний вплив на розумово відсталих дітей. У процесі заняття музикою активізується мислення, формується ціленаправлена діяльність і стійкість уваги. Колективні заняття співом, що супроводжуються музикою, ритмічні рухи дисциплінують дітей, виховують організованість. У процесі музичного виховання учні з розумовою відсталістю привчаються слухати музику та вникати в її зміст, оволодівають навичками співу. Водночас, у них накопичується деякий запас музичних уявлень. На цій основі формується любов до музики, почуття естетичного задоволення, виробляються елементи музичного смаку. Музика піднімає настрій і підвищує загальний життєвий тонус.

Основною формою музично-естетичного виховання учнів допоміжної школи є уроки музики. Музичному вихованню сприяють заняття ритмікою, гімнастикою, а також слухання музики в позаурочний час.

Музика в допоміжній школі викладається в усіх класах. Під час цих занять у дітей виробляються необхідні вокально-хорові навички, які забезпечують правильність і виразність співу.

Виконані дітьми музичні твори повинні сприяти всебічному вихованню дітей. Для цього необхідно розвивати пізнавальні можливості, розширювати кругозір, матеріал повинен бути цікавим, щоб сподобатися дітям.

Робота над музичним матеріалом і формування навичок культурного співу – дві сторони одного і того ж самого процесу,

вони доповнюють одне одне. Музично-співочу роботу в школі не можна зводити до навчання пісні, необхідно добиватися точної інтонації, виразності, правильної артикуляції.

У хорі діти вчать ся співати, колективно переживати виражені в музиці почуття. Хоровий спів на уроках у допоміжній школі передбачає проведення індивідуальної виховної роботи з дітьми. Якщо вчитель знає інтелектуальні, мовні, емоційно-вольові особливості розвитку дітей, то він має виправляти недоліки у дітей. Звісно, що ця робота має велике корекційне значення.

У процесі навчання розумово відсталих учнів співам дуже важливо працювати над чистою інтонацією, тому що точна інтонація – це основа художнього співу.

Відомо, що рівень музично-слухового розвитку учнів допоміжної школи значно нижчий від рівня їх здорових ровесників. Звуковисотний слух, музично-ритмічне почуття розвинуті у них значно слабше, ніж у нормальних дітей [2].

Багато учнів першого класу допоміжної школи “гудять” на одному звукові, декламують під музику, співають фальшиво або взагалі не співають. Причиною нечистої інтонації може бути хворобливий стан голосових і слухових органів. Поряд з цим варто відмітити, що у допоміжній школі зустрічаються діти, які володіють гарним рівнем розвитку музичного слуху, є діти, музично-слухові дані яких успішно розвиваються в результаті вправ з інтонування. Серед учнів 1-2 класів допоміжної школи зустрічаються такі, які мають низький рівень розвитку музичного слуху, навчання цих дітей співу є особливо важким.

Для підвищення ефективності цих занять учитель використовує різні прийоми. Він розміщає дітей біля інструмента так, щоб всі учні були в колі його зору і могли добре чути правильне звучання твору. Добиваючись чистого звучання мелодії, учитель рухом руки показує висоту звуків, напрямок мелодії, для цього можна використовувати наочний матеріал (кубіки, піраміди).

Працюючи над чистотою інтонації, важливо створити загальну мобілізуючу обстановку. Заняття повинні проводитися у спеціальному класі або залі в умовах тиші і відсутності відволікаючих увагу факторів.

Робота над піснею у допоміжній школі займає значно більше часу, ніж у масовій школі. Дуже важлива організація першого

прослуховування. Вступна бесіда повинна зацікавити дітей, повернути увагу до пісні, з якою необхідно їх ознайомити.

Виконання пісні учителем повинно бути високохудожнім, яскравим, емоційним. Учитель співає заспів пісні або її логічно закінчену частину, після чого пропонує заспівати разом. При необхідності проводиться додаткова робота над деякими фразами, періодами. Так розучується і приспів.

Нерідко розумово відсталі учні “не доносять” до наступного уроку ні мелодії, ні тексту. Тому вчителю доводиться відновлювати в їх пам’яті вивчений раніше пісенний матеріал. Наступна робота над піснею іде відносно швидше. Основні зусилля на цьому етапі направлені на більш тверде запам’ятовування мелодії і далі розучування тексту. Робота над піснею передбачає роботу над виразністю виконання. Вчитель знайомить дітей з різними відтінками виконання і вчить їх виконувати. Учні допоміжної школи можуть добитися виразності у виконанні. На основі аналізу дітей підводять до висновку, про те, що слід співати тихо, ласкаво, ніжно (“Пісня про маму”), а що весело (“Ой у лузі червона калина”).

Працюючи над виразністю співу, вчитель застерігає дітей від крикливого виконання, він проводить бесіди про необхідність берегти голос.

Дітей варто привчати до протяжного, спокійного, рівномірного співу, їх потрібно правильно вчити відкривати рот, класти язик, правильно робити вдих та видих. Культура співу передбачає правильну позу при співі, вчитель виробляє у дітей звичку правильно сидіти (стояти) при співі.

Виразне, культурне виконання підвищує естетичну цінність цих занять. Красиво складений спів формує естетичний смак, сприяє розумінню краси музичного твору, породжує гаму почуттів.

Систематичне прослуховування музики сприяє вихованню інтересу та любові до неї, формуванню художнього смаку, підвищує емоційне сприйняття учнів.

У процесі слухання музики створюються об’єктивні умови для найбільш успішного здійснення музичного виховання. Для розумово відсталіх дітей такі обставини мають особливе значення, тому що їх можливості мають порівняно обмежений характер.

Звісно, що засобами музики можна глибоко і повністю відображати світ людських почуттів.

Музика викликає у слухачів різноманітні емоційні переживання. Сила її впливу на емоційну сферу людини залежить від того, наскільки повністю вона опосередковується свідомістю. Розуміння змісту музичного твору і усвідомлення виконавчих виразних засобів збагачує й поглиблює естетичні почуття.

На основі сприймання музики формується уявлення про музичні твори, їх характер, будову, виразні засоби. Ціле-направлений розвиток сприйняття музики підвищує якість відповідних уявлень.

Музичне виховання учнів першого класу допоміжної школи необхідно починати із слухання музики, вводити розумово відсталих дітей у світ п'єс або дитячих пісень. Все це складає основу для формування в майбутньому музично-практичних навичок. Слухання музики повинно носити систематичний характер.

С. Міловська запропонувала систему вправ, спрямованих на розвиток уміння слухати музику, підвищення рівня емоційного відгуку у дітей, розширення кола музичних уявлень.

Багато молодших школярів із розумовою відсталістю здібні розрізнити характер вокальних творів. Так, пісня В. Калінікова "Киця" сприймається розумово відсталими дітьми – першокласниками – як "сумна", "невесела", а пісня М. Старокадомського "Зайчик" – як "весела", "радісна".

Є діти, які яскраво виражають пережиті ними почуття в зв'язку із сприйманням музики. Але у багатьох розумово відсталих дітей таких проявів не спостерігається.

Зазначимо, що у першому класі масової школи не зустрічаються діти, які б не реагували на музику абсолютно неадекватно. Крім того, в масовій школі значно більше учнів, що відчують нюанси музичних творів. Емоційні реакції дітей з розумовою відсталістю на музичні твори є досить загальними, недеференційними. Не менш важко дається їм пояснення тактового змісту вокальних творів. Перше прослуховування забезпечує лише розуміння тексту. Добитися більш правильного розуміння тексту багатьма дітьми вдається в результаті неодноразового виконання твору.

Особливо великі труднощі зустрічаються при сприйманні розумово відсталими учнями інструментальної музики.

С. Міловській вдалось встановити, що під час проведення цієї роботи є надзвичайно корисним використовувати зорову

наочність, організовану за принципом елементарного програмування. Вона є авторка декількох серій картинок, кожна з яких включала три зображення, які відповідали характеру образів виконаних музичних творів. Наприклад: 1) ведмідь, заєць, пташка; 2) вершник, що скаче; лисиця, що біжить; воли, що тягнуть віз.

Отримавши картинки, діти під керівництвом експериментатора встановлювали, що на них зображено. Після цього, слухаючи музичні твори, діти повинні були із трьох картинок відібрати ту, зміст якої відповідав характеру художнього образу твору. Відібрана карточка віддавалась експериментатору так, щоб інші діти не могли побачити, що на ній зображено. Так з'ясовується зміст художнього образу твору.

Більшість розумово відсталих учнів молодшого віку правильно відбирали потрібні наочні зображення, це говорить про те, що музичні твори сприймаються ними як конкретний зміст; при чому їх суб'єктивне тлумачення в основному не суперечить об'єктивному музичному образу. Водночас, аномальні діти в більшості спочатку неспроможні слідкувати за протіканням музичного тексту, за розвитком його змісту. Вони не можуть виділяти вступну і заключну частини. Для подолання цього недоліку потрібна наполеглива, копітка робота. Намагаючись подолати вказаний недолік, авторка опиралась на такі положення академіка Б. Асаф'єва: “розбиратися в процесі музичних рухів, розбиратися в його стадіях – у цьому бачу головну мету розвитку виховання в загальнонауковому масштабі”. Враховуючи особливості психіки розумово відсталих дітей, авторці доводилось дуже детально пояснювати програму того або іншого музичного твору. Так, наприклад, при прослуховуванні п'єси Р. Шумана “Сміливий вершник” розвиток музичного образу твору пов'язувався з конкретною ситуацією. Ми малювали перед дітьми картину швидкого бігу вершника, викликаного якоюсь важливою обставиною. Автор підкреслювала, що вершнику, можливо, доводиться переборювати певні перешкоди. У цьому випадку значна кількість учнів як першого, так і другого класу могли правильно виконати завдання. Від другого до третього заняття кількість таких учнів зростає.

Як видно, розгортання перед розумово відсталими дітьми конкретної ситуації, яка відображує протікання музичного

твору, є однією із умов, які забезпечують більш повне сприйняття його змісту та форми.

Опрацьовуючи за допомогою педагога програму інструментального твору, діти починають виділяти його найбільш яскраві місця, відмічати цікаві епізоди. З часом деякі з дітей здатні відмічати початок кожної з основних частин. Помітні зрушення проходять і в пізнаванні знайомої музики.

Розвиток сприйняття музики неможливий без формування деяких навичок орієнтації у музичному творі, виділення і оцінки важливіших елементів музичної мови і музично-виразних засобів.

На перших етапах роботи сприйняття музики аномальними дітьми в цьому плані є особливо недеференційованим. Аномальним дітям важко виділити мелодію твору і тим більше її відтворити. Багато з них не розрізняють виконання окремо зіграної мелодії від виконання її супроводом. Деякі з тих, хто відчуває цю різницю, не надають перевагу виконанню однієї тільки мелодії.

Вже на перших етапах занять з розумово відсталими дітьми необхідно розвивати цікавість до слухання мелодії та її супроводу. Це не означає, що при виконанні музичного твору на заняттях не слід виділяти особливу мелодію і супровід. Аналіз і синтез – категорії взаємопов'язані та взаємообумовлені. Це положення авторка незмінно мала на увазі при здійсненні формуючого експерименту.

Допомагаючи дітям засвоїти зміст виконаного твору, вона звертала їх увагу то на мелодію, то на супровід. Основним засобом вираження музичного образу є мелодія, яку вона інколи виконувала без супроводу.

Дотримуючись рекомендації Н. Гродзенської, С. Міловська підтримувала намагання деяких дітей підспівувати мелодію під час виконання твору. Так, наприклад, бажаючи зобразити вершника, діти співали “топ”. Отже, вона намагалася допомогти учням вникнути в суть, краще запам'ятати мелодію. Вона прагнула урізноманітнити методiku. Це допомагає пробудити активність дітей, мобілізувати їх увагу. Акцентуючи увагу досліджуваних дітей на мелодії твору, старалась дати їм відчути і роль супроводу в характеристиці музичного образу. Для цього вона співставляла різні виконання (мелодія без супроводу, з супроводом). Щоб діти краще засвоювали роль

акомпанементу при виконанні пісень “Зайчик”, “Сміливий вершник”, вони виконували їх без мелодії. Деколи дітям пропонували впізнати знайомі твори за даним супроводом.

Розумово відсталі діти специфічно сприймають такі засоби музичного вираження, як динаміка, темп, реєстри. Відрізняючи в основному контрастні динамічні і темпові відтінки, діти-олігофрени далеко не завжди відмічають поступове змінення динаміки й темпу.

Зв’язок між засобами музичної виразності та змістом музичних творів без проведення спеціальної роботи в цьому напрямку більшістю розумово відсталих дітей не встановлюється.

У процесі ціленаправлених занять відмічені недоліки зменшуються або навіть усуваються. Діти починають не тільки розрізняти контрастні, динамічні і темпові відтінки, але й відмічати поступове їх змінення. Підвищується і якість розпізнання реєстрів. Суттєво важливо те, що при цьому велику роль починає грати слово. В своїх розповідях про музику деякі учні починають помічати зв’язок між змістом твору і виразними засобами.

Варто відзначити, що їх нормальні однолітки починають орієнтуватися у своїх музичних враженнях більш швидше і вільніше.

Ознайомлення розумово відсталих учнів з маршем, танцями (полькою), колисковою є важливим етапом у розвитку сприймання музики.

С. Міловська вважає, що прослуховування творів таких жанрів найбільш доцільно проводити тоді, коли в учнів уже накопичився певний досвід слухання музики. При таких умовах сприйняття цих творів здійснюється більш свідомо. Характер і технічне позначення маршу, танців, колискової засвоюється багатьма дітьми в зв’язку із найбільш типовими для них творами засобами музичної виразності. На перших порах уявлення про марш, польку, колискову пов’язується з конкретними музичними творами. Під час праці досліджувані учні все більш впевнено впізнають знайомі їм жанри. Поступово вони оволодівають уміннями відносити до певного жанру незнайомий їм твір, але оперувати назвами жанрів можуть далеко не всі розумово відсталі діти. Особливі труднощі викликає словесне позначення колискової пісні. Так, деякі з



наших учнів визначали її так: “спати”, “ліжечко”, “в ліжечку”, “лежить”. Викликає затруднення і словесне позначення польки. Учні допоміжної школи використовують у цьому випадку такі вислови: “плясати”, “танцювати”, “скакати”. У деяких випадках, особливо на перших етапах роботи над твором, діти з особливими потребами надають перевагу визначанню жанру за допомогою рухів і дій. Особливо це стосується маршу і польки – творів, які найбільш тісно пов’язані з рухами, діями. Проте в ході занять учні починають більш активно оперувати словом і використовувати більш точні словесні позначення змісту музичного твору.

Систематична цілеспрямована робота призводить до того, що розумово відсталі діти починають більш глибокого відгукуватися на прослухані ними музичні твори. Почуття, які виникли в зв’язку з сприйманням музики, стають все більш диференційованими.

В учнів, що страждають на порушення психіки, якість емоційної чутливості підвищується дуже повільними темпами. У низці випадків рівень такої чутливості є досить незначним. Звісно, що діти з меншими дефектами психічного розвитку досягають більших результатів. Серед них зустрічаються такі, які по досягнутому рівню музичних діяльності наближаються до нормальних дітей.

Від заняття до заняття у розумово відсталих дітей зростає інтерес до музики. У дітей з’являються улюблені вокальні й інструментальні твори. Виникає потреба слухати музику частіше і з більш високою якістю виконувати. На перших етапах роботи діти відволікаються від виконаного твору і дуже швидко втомлюються. У результаті систематичних занять виникає відносна стійкість уваги, деяка стриманість у вираженні своїх почуттів, прагнення прослухати твір повністю. Все це говорить про велике значення формування уміння слухати музику.

Музичне виховання в допоміжній школі є важливим елементом естетичного розвитку розумово відсталих учнів. Водночас воно має велике корекційне значення. Заняття музикою позитивно впливають на розвиток пізнавальної активності учнів, удосконалюють моральні якості особистості, позитивно відбиваються на емоційній сфері.

### **Список використаних джерел**

1. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. – Л.: Учпедгиз, 1961. – 162 с.
2. Миловская С.М. Некоторые особенности музыкального воспитания умственно отсталых школьников // Эстетическое воспитание во вспомогательной школе / Под ред. Н.Т. Головиной. – М.: Просвещение, 1972. – С. 42-64.

In the article the peculiarities of musical education of pupils with a mental backwardness are exposed, in particular the author pays attention on efficiency of conducting of musical lessons at auxiliary school.

**Key words:** pupils with a mental backwardness, musical education, musical lessons.

*Отримано: 04.02.2009*

**УДК 372.46**

*О.Л. Копилова*

## **ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ МИСЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ**

У статті розкрито основні напрямки розвитку мисленневих процесів. Зокрема звернено увагу на формування мислення у дітей.

**Ключові слова:** інтелект, мислення, мисленнєві процеси.

В статье рассмотрены основные направления развития мыслительных процессов. В частности обращено внимание на формирование мышления у детей.

**Ключевые слова:** интеллект, мышление, мыслительные процессы.

Розглядаючи проблему становлення мисленнєвої діяльності, ми передусім звертаємо увагу на такі поняття, як інтелект та інтелектуальні здібності.

Слово “інтелект” походить від латинського “тезис”, що у перекладі на українську означає “розуміння”, “збагнення”. Різні автори (М. Ветгеймер, В. Келлер, К. Дункер, О. Зельц та ін.)

зв'язують поняття “інтелект” із системою розумових операцій, із стилем і стратегією рішення життєвих проблем, з ефективністю індивідуального підходу до ситуації, що вимагає пізнавальної активності, з когнітивним стилем. Іншою, вельми поширеною точкою зору стала думка Ж. Піаже про те, що інтелект — це те, що забезпечує адаптацію людини.

Варто зазначити, що до теперішнього часу єдиної загальноприйнятої трактовки поняття “інтелект” немає. Сьогодні існують два основні тлумачення терміна: більш широке і більш вузьке. Так, науковці у більш широкому значенні інтелект розуміють як глобальну інтегральну біопсихічну особливість людини, яка характеризується її можливістю в адаптації. Інше трактування інтелекту, більш вузьке, об'єднує в цьому понятті узагальнену характеристику розумових здібностей людини.

Крім формування мотивованої поведінки, мислення бере участь у діяльності. Виконання будь-якої перетворюючої або творчої діяльності не може обійтися без процесу мислення, бо, перш ніж що-небудь створити, ми вирішуємо цілу низку розумових задач і лише потім створюємо на практиці те, що створили у себе в свідомості за допомогою мислення. Більш того, кожний з нас володіє певним рівнем розвитку так званого творчого мислення, тобто мислення, пов'язаного з формуванням принципово нових знань, з генерацією власних ідей. Відносно того, як мислення задіяне в діяльності, ми повинні підкреслити, що в першу чергу мислення забезпечує пізнавальні аспекти діяльності.

Отже, адаптація людини, її поведінка, її творча діяльність носять свідомий (розумний) характер, тісно пов'язані з процесом мислення. Тому часто, коли ми говоримо “розум”, то маємо на увазі процес мислення і його особливості.

Усі найвідоміші теорії, що намагаються пояснити наявність у людини мислення і його походження, можна розділити на дві великі групи. До першої групи слід віднести теорії, що проголошують наявність у людини природних інтелектуальних здібностей. Згідно з положеннями цих теорій, інтелектуальні здібності є природженими і тому не змінюються в процесі життя, а їх формування не залежить від життєвих.

Однією з найвідоміших теорій, що входять до першої групи, є теорія мислення, що розробляється в рамках гештальт-

психології: представники гештальтпсихології (М. Вертгеймер, В. Келлер, К. Коффка, К. Дункер), які започаткували новий підхід до мислення, розглядали його як акт переструктурування ситуацій. З позиції даного наукового напрямку інтелектуальні здібності і сам інтелект визначаються як сукупність внутрішніх структур, що забезпечують сприйняття і переробку інформації з метою отримання нового знання. При цьому вважається, що відповідні інтелектуальні структури існують у людини з народження в потенційно готовому вигляді, поступово виявляючись у міру дорослішання людини і при виникненні потреби в них. При цьому здатність перетворювати структури, бачити їх в реальній дійсності і є основа інтелекту.

Мислення розглядалося як раптове, не підготовлене аналітичною діяльністю, спрямоване на вирішення суттєвих ознак проблемної ситуації. Розв'язування задачі полягає в тому, що окремі елементи проблемної ситуації починають сприйматись у новому гештальті, у нових відношеннях; тобто проблемна ситуація переструктурується, її елементи виявляють нові ознаки та відношення. Сам процес розв'язування задачі спрямований на відкриття нової властивості об'єкта, існуючого у певній системі відношень з іншими елементами задачі. Розв'язок задачі настає як гештальт, як цілісне утворення, що являє собою певний крок у цьому процесі.

Пізніше, з появою асоціативної психології, мислення зводилося у всіх його проявах до асоціацій. Як механізми мислення розглядався зв'язок слідів минулого досвіду і вражень, одержаних у справжньому досвіді. Здібність до мислення розглядалася як природжена. Проте представникам цього напрямку не вдалося пояснити походження творчого мислення з позицій вчення про асоціації. Тому здібність до творчості розглядалася як незалежна від асоціацій природжена здатність розуму.

Перші уявлення про універсальні закономірності психічного життя пов'язувалися з утворенням зв'язків (асоціацій). Так, у XVII ст. вважалось, що зв'язок, ланцюжок уявлень утворює думання. Розвиток мислення — це процес нагромадження асоціацій. На цьому етапі розвитку науки, мислення не розглядалось як особлива форма діяльності суб'єкта. А тому мимовільно виникаючий ланцюжок образів-уявлень брали за основу будь-якого розумового процесу. Асоціаністичний підхід до мислення співіснував з формально-логічним.

Мислення часто ототожнювалося з логікою, виділялось поняттєво-теоретичне мислення, яке часто неправомірно називали логічним. До інтелектуальних здібностей у той час відносили “світоспоглядання”, логічні міркування та рефлексію (самопізнання).

Мислення широко досліджувалося і в рамках біхевіоризма. Цей напрям, започаткований Дж. Уотсоном на початку ХХ ст., розширено трактував мислення, ототожнював його з внутрішнім мовленням або із засобами невербальної комунікації.

Біхевіоризм має кілька напрямів. Згідно з одним із них основною одиницею аналізу поведінки є зв'язок стимулу з реакцією (R—S). Представники іншого напрямку розглядають поведінку як цілеспрямований процес, що включає в собі орієнтовну пізнавальну активність як опосередковану одиницю. У межах першого напрямку проблематика мислення не набула свого розвитку. Другий напрям є продуктом взаємодії біхевіоризму з гештальтпсихологією і складає когнітивну теорію поведінки. Пізнавальні процеси виступають як основні інтегратори окремих поведінкових актів суб'єкта. Результатом навчання є “пізнавальна структура” (тобто певне відображення ситуації). Розв'язування задачі визначається її структурою, від якої залежать актуалізація досвіду та розуміння зв'язків, істотних відношень між елементами задачі. Безперечною заслугою біхевіоризма є розгляд проблеми формування умінь і навичок, що вивчається, в процесі рішення задач. Завдяки даному напрямку психології до сфери вивчення мислення увійшла проблема практичного мислення

Новий підхід до дослідження поведінки був запропонований Дж. Міллером, Ю. Галантером і К. Прібрамом. Структурну організацію поведінки ці вчені розуміють як вплив на систему та зіставлення цих впливів з минулим досвідом. Якщо окремі впливи вже мали місце в житті суб'єкта, він діє, керуючись досвідом, а якщо ці впливи не відповідають набутому досвіду, то суб'єкт вдається до пошукових або орієнтовних реакцій. Операція зіставлення називається компарацією. Крім цього поняття, автори вводять такі поняття, як “образ”, “план”. Плани є у всіх психічних процесах. При розв'язуванні задач реалізуються два види планів:

а) систематичний план — здійснюється розгорнутий пошук, аналізуються всі об'єкти;

б) евристичний план — здійснюється частковий пошук, аналізується лише частина об'єктів.

Певний внесок у розвиток психології мислення вніс і психоаналіз, в якому великої уваги надавалося проблемі несвідомих форм мислення, а також вивченню залежності мислення від мотивів і потреб людини. Саме завдяки пошуку несвідомих форм мислення в психоаналізі було сформовано поняття “захисних психологічних механізмів”. Мислення розглядається у психоаналізі як мотиваційний процес. З. Фрейду належить робота з психології мислення “Дотепність та її відношення до несвідомого”. У ній “дотепність” пояснюється як прояв творчого мислення. В основі її лежать несвідомі первинні мотиви. Виникає дотепність та її результати в обхід незадоволення первинних потреб, тобто творчість є сублимованим задоволенням цих потреб. Мисленнева діяльність може відбуватися під впливом несвідомого мотиву або його замітника — бажаного мотиву. Психоаналіз лише частково торкнувся проблеми зв'язку мислення з мотивами. Питання, як впливає мотивація на організацію, будову мисленневої діяльності, не вивчалися.

Із психоаналізом пов'язана теорія аутистичного мислення.

Аутизм пояснюється як домінування внутрішнього життя, відхід від зовнішнього світу. Проявами аутистичного мислення є снобачення, міфологія, народні повір'я, шизофренічне мислення тощо. Е. Блейлер у своїй концепції показує регулюючий вплив мотиваційно-емоційної сфери на мислення. Згідно з когнітивною теорією мотивації мотивація поведінки людини йде від пізнання, відповідно до нього. У межах цієї теорії вивчаються зв'язок мислення з рівнем домагань та вплив на цей процес мотивації досягнення. Теорія мотивації досягнення пояснює реально діючий мотив як продукт інтеграції або навіть конкуренції двох тенденцій — суб'єкт боїться невдач та прагне пережити задоволення від успіху. На процес пізнання впливають різні мотиви, їх ієрархічність вивчається пізнавальною теорією мотивації. Вибір мотиву залежить від того, як суб'єкт пізнає ситуацію, які його сподівання, які його ідеали. Особливою є потреба в корекції невідповідності між різними мотивами, установками. Ця проблема розв'язується теорією когнітивного дисонансу. У межах згаданої теорії досліджується поведінка суб'єкта з метою приведення її у відповідність з

уявленнями про те, як потрібно поводитися, вивчається явище дисонансу між мотивами до вибору і після його здійснення.

У межах гуманістичної психології досліджуються мотиви саме актуалізації. В переліку рис особистості, яка саме актуалізується, є чимало таких, що стосуються мислення (ефективність сприйняття дійсності, комфортне ставлення до реальності, постійна свіжість у розумінні того, що відбувається, почуття гумору тощо). Отже, дослідники, аналізуючи мотиви самоактуалізації, простежують їх вплив на мислення.

Теорія онтогенетичного розвитку мислення. У 20-40-ві роки досліджували розвиток мислення у дітей з виходом на більш широкі та загальні його проблеми, зокрема інтелекту і мовлення. Особливо важливий внесок у теорію онтогенетичного розвитку мислення зробили дослідження Л.С. Виготського та його послідовників. Розвиток мислення розглядається ними як процес засвоєння дитиною суспільно-історично вироблених розумових дій і операцій. Цим процесом можна активно і планомірно керувати.

У вітчизняній психології проблема мислення розвивалася в рамках психологічної теорії діяльності. З позицій психологічної теорії діяльності мислення розуміється як здібність, що спонукає до рішення різноманітних задач і доцільного перетворення дійсності. О.М. Леонтьєвим була запропонована концепція мислення, згідно з якою між структурами зовнішньої (складовою поведінка) і внутрішньої (складовою мислення) діяльності існують аналогії. Внутрішня розумова діяльність є не тільки похідною від зовнішньої, практичної, але і має принципово ту ж саму будову. В ній, як і в практичній діяльності, можуть бути виділені окремі дії і операції. При цьому внутрішні і зовнішні елементи діяльності є взаємозамінними. До складу розумової, теоретичної діяльності можуть входити зовнішні, практичні дії, і навпаки, в структуру практичної діяльності можуть включатися внутрішні, розумові операції і дії. Отже, мислення як вищий психічний процес формується в процесі діяльності. Слід зазначити, що діяльнісна теорія мислення сприяла рішення багатьох практичних задач, пов'язаних з навчанням і розумовим розвитком дітей. На її основі були побудовані відомі теорії навчання і розвитку. Проте останнім часом, з розвитком математики і кібернетики, з'явилася можливість створити нову інформаційно-кіберне-

тичну теорію мислення. Виявилось, що багато спеціальних операцій, вживаних в програмах машинної обробки інформації, дуже схожі на операції мислення, якими користується людина. Тому з'явилася можливість вивчити операції людського мислення з використанням кібернетики і машинних моделей інтелекту. В наш час навіть сформульована ціла наукова проблема, що одержала назву проблеми “штучного інтелекту”.

Різні форми визначення в реальному мисленні дитини співіснують: тоді як більш елементарні форми визначення, тобто розкриття змісту поняття, як і раніше, переважають, але в областях, якими дитина краще оволоділа, спостерігаються вже і більш досконалі форми; і навпаки, коли дитина оволоділа основною системою знань, то у нього починають переважати вищі форми визначення, хоча на погано освоєних ділянках ще зустрічаються і низькі.

В розвитку думок дитини істотну роль відіграє розширення знань і виробіток установки мислення на істинність. Вони закріплюються в шкільному віці навчанням, у процесі якого дитині надають знання і вимагають відповідей, які оцінюються з погляду їх правильності. Але поки пізнавальне проникнення в предмет неглибоке, істинним легко признається те, що виходить з авторитетного джерела, і тому вважається достовірним (“вчитель сказав”, “так написано в книзі”). Положення змінюється у міру того, як заглиблюється пізнавальне проникнення в предмет і зв'язки, із зростанням свідомості дитина починає встановлювати своє внутрішнє ставлення до істинності своїх думок.

Молодший шкільний вік характеризується звичайно суто реалізмом установок, пануванням інтересу до конкретних фактів об'єктивної дійсності, що виявляється в колекціонуванні, складанні гербаріїв та ін. Конкретні факти стоять в центрі інтелектуальних інтересів дитини. Це позначається на змісті і структурі його думок. У них значне місце займають, кажучи мовою діалектичної логіки, “думки наявного буття” і “думки рефлексії”; з “думок поняття” представлені переважно астерторично, значно слабко проблематично. Самі докази, до яких вдається дитина, зводяться суцільно і поряд до посилання на приклад. Посилання на приклад і аналогія є типовими прийомами, “методами” доказу маленького школяра.

Дуже поширене уявлення про те, що мислення дитини характеризується, в першу чергу, нездатністю розкривати



зв'язки і давати пояснення. Для дитини, швидше, характерна легкість, з якою він встановлює зв'язки і приймає будь-які збіги як пояснення. Перший зв'язок, часто випадковий і суб'єктивний, без жодної перевірки приймається за універсальну закономірність; перша думка, що представилася, без жодної критики і зважування — за достовірне пояснення. Думка дитини працює спочатку короткими замиканнями. Лише у міру того, як дитина, відділивши мислиме від дійсного, починає розглядати свою думку як гіпотезу, тобто положення, яке потребує ще перевірки, думка перетворюється на міркування і включається в процес обґрунтування і висновку.

За даними низки досліджень, у молодших школярів спостерігається значний розвиток в здатності висновку.

У молодшому шкільному віці (7-10 років) формуються індуктивні і дедуктивні висновки, що розкривають більш глибокі об'єктивні зв'язки, ніж трансдукція у дошкільника. Але і в цьому періоді висновки обмежені переважно передумовами, даними в нагляді. Більш абстрактні висновки виявляються переважно доступними, в основному лише оскільки вони можуть бути вчинені за допомогою наочної схеми, як, наприклад, висновки про співвідношення величин. Висновки, оскільки вони об'єктивні, робляться відповідно до певних принципів або правил, але не на основі цих принципів: ці загальні принципи не усвідомлюються. Оскільки логічна необхідність висновку не усвідомлена, весь шлях міркування переважно недоступний ще розумінню.

Усі ці дані свідчать про великий якісний зсув у мисленні школяра в порівнянні з мисленням дошкільника; разом з тим вони знаходять і межі цього нового ступеня мислення; думка ще насилу виходить за межі зіставлення найближчих фактів; складні системи опосередкування їм ще мало доступні. Оволодіння ними характеризує наступний ступінь розвитку думки.

Оперуючи вже на цьому ступені багатоманітними поняттями речей, явищ, процесів, мислення дитини готується таким чином до усвідомлення самих понять в їх властивостях і взаємостосунках. Тим самим усередині цього ступеня мислення створюються передумови, можливості для переходу на наступний ступінь. Ці можливості реалізуються у дитини у міру того, як в ході навчання вона опановує системою теоретичного знання.

Емпіричне, за своїм змістом мислення вище охарактеризованого ступеня може бути за своєю формою визначене як усвідомлене – в діалектичному розумінні, що розрізняє осмислену розумову діяльність і власне розумну діалектичну думку, яка припускає дослідження природи самих понять. Засвоюючи в ході навчання систему теоретичного знання, дитина на цьому вищому ступені розвитку навчається досліджувати природу самих понять, виявляючи через їх взаємини все більш абстрактні їх властивості; емпіричне за своїм змістом, розсудливе за формою, мислення переходить в теоретичне мислення в абстрактних формах.

Приблизно до 11 років діти починають усвідомлювати висновки не тільки за їх змістом, але і за їх формом. В той же час з 7 і, особливо, з 11 до 14 років різко зростає значущість причинних зв'язків у мисленні дитини, причому спочатку сильно переважає інтерес до причин явищ; у своїх думках дитина по перевазі прагне відповісти або одержати відповідь на питання “чому”. Потім співвідношення змінюється в значенні зростання числа прогресивних питань в порівнянні з регресивними: підлітка починає більше цікавити майбутнє, його мислення починає прямувати на розкриття сутності. Водночас від встановлення поодинокі причинно-наслідкової залежності в приватних наочних ситуаціях воно підіймається до розуміння загальних закономірностей. Думка починає більш глибоко відрізняти дійсне, можливе і необхідне. В найтіснішому взаємозв'язку одна за одною з'являються думки, що виражають гіпотези і закони.

Усвідомлення форми думки, що спирається на зростаючу узагальненість її змісту, у свою чергу призводить до того, що думка стає більш узагальненою, систематичною і свідомо цілеспрямованою. Міркування, висновки починають виникати не тільки відповідно до певних принципів або правил, але і на основі цих усвідомлених принципів. Це усвідомлення форми думки часто дається нелегко, але в міру того, як воно досягається, процес операції формою думки, оволодіння нею представляє здебільшого особливий інтерес. У схильності, що спостерігається іноді у підлітків, до суперечок, дискусій, відвернутих міркуванням по суті суцільно і поряд виявляється саме цей інтерес до оволодіння формою думки.

Новий рівень відвернутої теоретичної думки позначається також у взаємостосунках мислення і мовлення, а також

мислення і наочно-образного змісту сприйняття, уявлення. З розвитком теоретичного мислення одержуємо принципово завершені форми, перехід від одиничного до загального, від конкретного — до абстрактного, і навпаки: одиничне стає виразником загальних властивостей, конкретне — формою прояву абстрактного. Притому це повернення до конкретного, уявне відтворення конкретного через абстрактні визначення, узяті в їх взаємозв'язку, є продуктом вищої зрілості думки. У відношенні між мисленням і мовленням новий рівень мислення знаходить собі вираз в тому, що: значну роль у мовленні відіграють терміни, тобто слова, значення яких визначається з контексту певної системи наукового знання, незалежно від випадкових нашарувань, які вони можуть придбати в тій або іншій приватній ситуації; іншим виразом того ж зсуву в мисленні є розуміння метафоричного переносного значення слів, що розвивається в цей період; особливо загострено позначаються особливості мовленнєвої форми відвернутого мислення в умінні оперувати формулами з буквеними позначеннями (алгебра, логіка).

Отже, вивчення історії розумового розвитку дитини являє собою великий теоретичний і практичний інтерес. Воно є одним із основних шляхів до поглибленого пізнання природи мислення й закономірностей його розвитку. Завдяки основним напрямкам розвитку мислення ми маємо можливість проаналізувати процес формування мисленнєвих процесів у дітей. Вивчення шляхів розвитку мислення дитини представляє й цілком зрозумілий практичний педагогічний інтерес. Можна сказати, що основні етапи розвитку мислення у дитини, є ступенями все більш глибокого пізнавального проникнення в дійсність.

#### **Список використаних джерел**

1. Крайг Г. Психология развития. – С-Петербург., 2000. – 158 с.
2. Леонтьев А.Н. Об историческом подходе в изучении психики человека. – М.: Просвещение, 1983. – 210 с.
3. Максименко С.Д. Загальна психологія. – К.: Освіта, 2000.
4. Немов Р.С. Психология. – М.: Образование, 2000. – 273 с.
5. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова. – М., 1983. – 397 с.

6. Татенко В.А. Шляхи формування особистості учня. – К.: Освіта, 1985. – 356 с.

The article deals with the main directions of the thought processes development. In particular it is paid attention to forming of children thought.

**Key words:** Intellect, thought, thought processes.

*Отримано: 11.02.2009*

**УДК 159.923:316.44**

*О.М. Корніяка*

## **Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості**

Статтю присвячено аналізу психологічного змісту поняття комунікативної компетентності, її складових. Розглянуто сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності суб'єкта спілкування.

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, суб'єкт спілкування, комунікативна діяльність, комунікативні вміння та навички, міжособистісна взаємодія.

Статья посвящена анализу психологического содержания понятия коммуникативной компетентности, ее составляющих. Рассмотрены современные подходы к изучению коммуникативной компетентности субъекта общения.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, субъект общения, коммуникативная деятельность, коммуникативные умения и навыки, межличностное взаимодействие.

**Постановка проблеми.** Проблема спілкування, опанування його суб'єктами комунікативною компетентністю – надзвичайно актуальна проблема нашого часу. Потреба в її науковому і практичному вирішенні зумовлюється тими соціальними й економічними процесами, що відбуваються у нашому суспільстві в останні десятиліття. Перебіг цих процесів з необхідністю супроводжується спілкуванням, що являє собою

міжособистісну взаємодію, тобто, за словами І.А. Джидарьяна (1981), “персоніфіковану, особистісну форму суспільних відносин”.

З кожним роком невпинно примножуються сфери комунікації, поглиблюється включення людини в суспільні зв’язки і відносини, постійно ускладнюються її соціальні функції і відповідно зростають вимоги роботодавців до професійної компетентності працівників. Під впливом цих чинників сучасна людина має посилювати інтенсивність своєї комунікативної діяльності, а головне – її якість для налагодження психологічно комфортного комунікативного зв’язку з іншими людьми і вирішення проблем спілкування. А це вимагає всебічного володіння особистістю комунікативною компетентністю як невід’ємною складовою її соціально-психологічної і професійної компетентності.

Останнім часом предметом всебічного вивчення психологів є особливості становлення комунікативної компетентності на різних етапах психічного розвитку особистості, а також науковий пошук шляхів оптимізації розвитку цього її утворення.

**Мета** статті – психологічний аналіз сучасних підходів до дослідження комунікативної компетентності, визначення змістової специфіки її складових.

Становлення і розвиток комунікативної компетентності відбуваються, як відомо, у процесі спілкування особистості, тобто під час встановлення нею контакту і налагодження взаємодії з іншими людьми, коли здійснюються взаємний обмін інформацією, взаємовплив і контроль та коригування взаємних дій. Водночас комунікативна компетентність слугує психологічним інструментом діяльності суб’єкта спілкування. У зв’язку з цим важливо передусім з’ясувати той конкретний науковий зміст, який дослідники вкладають у це поняття.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Як показало дослідження, поняття “*комунікативна компетентність*” має досить широкий спектр визначень: від (у широкому розумінні) здатності до спілкування, комунікативності, спроможності особистості встановлювати комунікативний контакт з оточенням до більш конкретного розгляду комунікативної компетентності – як знання культурних норм і правил спілкування, засвоєння соціальних стереотипів поведінки,

володіння комунікативними вміннями і навичками, тобто маються на увазі операційно-технічні засоби спілкування [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 13; 14]. Так, Ю.М. Жуков характеризує здатність особистості до спілкування з іншими людьми як “комунікативні ресурси”, “компетентність” тих, хто спілкується, вбачаючи аналогічність зв’язку між цими ресурсами і процесом комунікації з тим зв’язком, який існує між мовою і мовленням, тобто компетентністю і реалізацією [6].

На думку Б.В. Бушелевої, невід’ємною складовою комунікативної здатності особистості є техніка спілкування, яка характеризує “психологічну грамотність” людини і використання нею оптико-акустичних засобів комунікації. Вона означає вміння на підставі зовнішніх ознак (поза, вираз обличчя й очей, хода, рухи) визначати внутрішній стан людини і відповідно до цього поводитися, а також знання і врахування особливостей темпераменту, характеру, конкретних прийомів ефективної взаємодії з людьми [2].

Дехто з психологів (Ю.М. Ємельянов, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровська, П.В. Растянніков та ін.), вживаючи у своїх працях поняття компетентності у спілкуванні, тлумачить його як здатність особистості до налагодження контакту з іншими людьми через систему засобів регуляції комунікативних дій [7; 13]. Роль ключового регулятора спілкування Л.А. Петровська відводить соціально-перцептивним утворенням, “соціальному інтелекту” (за термінологією Ю.М. Ємельянова). Ці утворення передують поведінковим аспектам спілкування. Завдяки їм особистість стає носієм своєрідної перцептивно-діагностичної функції, що передбачає сприймання – оцінювання партнерів, себе самої і контексту ситуації. Ґрунтуючись на перцептивних знаках (компетентності), особистість здійснює вибір певної лінії поведінки в конкретній ситуації спілкування, оскільки перцептивна здатність дає їй змогу адекватно сприймати і розуміти психологічну сутність партнерів зі спілкування [13].

На думку О.В. Сидоренко, комунікативна компетентність – сукупність комунікативних здібностей, комунікативних вмінь і комунікативних знань, адекватних комунікативним завданням і достатніх для їхнього розв’язання [15, с. 73].

У свою чергу, Л.Б. Сікорська, узгоджуючи зміст поняття комунікативна компетентність з цілями свого дослідження, дає йому таке визначення: “Комунікативну компетентність

розглядаємо як готовність і здатність суб'єкта спілкування до конструктивної вербальної та невербальної взаємодії з іншими людьми, що передбачає володіння певною сукупністю комунікативних знань, умінь і навичок“ [16, с. 16]. Тобто до структурних складових комунікативної компетентності вона відносить так само відповідні знання, вміння і навички.

У змістовому плані найбільш вичерпним є визначення комунікативної компетентності, запропоноване В.М. Куніциною: це “володіння складними комунікативними навичками і вміннями, формування адекватних умінь у нових соціальних структурах, знання культурних норм і обмежень у спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету в сфері спілкування, додержання пристойності, вихованість; орієнтація в комунікативних засобах, що властиві національному, становому менталітету і відтворюють его засвоєного рольового репертуару в рамках даної професії” [10, с. 481].

Відтак, *комунікативна компетентність є операційним поняттям, вона передбачає володіння особистістю комунікативним інструментарієм.*

Поза тим у науковій літературі саме з поняттям комунікативної компетентності дослідники досить часто зближують (і навіть ототожнюють) поняття комунікативної культури. Це зумовлює потребу в їх змістовому розмежуванні. До того сам термін “культура спілкування” нерідко вживають або в його науково-педагогічному значенні – як вихованість особистості, – або розуміють як *культуру поведінки*, тобто знання соціальних форм поведінки (конвенціональних норм – етикету, тактовності, ввічливості тощо), володіння певними манерами і опертя на них у повсякденній життєдіяльності та спілкуванні. Проблемі виховання у школярів навичок культури поведінки присвячено, зокрема, праці О.С. Богданової, Р.Г. Гурової, В.І. Петрової.

Крім того, Б.В. Бушелєва, вводячи у науковий обіг термін “*культура спілкування*” і розглядаючи як невід’ємну її складову техніку спілкування, визначає це поняття як “знання комунікативних норм та правил і звичне додержання їх людиною в повсякденному житті”[2], зближуючи його за змістом з культурою поведінки.

У колективній праці В.Ю. Дорошенка, Л.І. Зотової, В.М. Лавриненка й ін. “Психологія й етика ділового спілку-

вання” (1997), а також у монографії Т.К. Чмут “Культура спілкування” (1999), комунікативна культура розглядається як єдність двох компонент – психологічної і моральної, що вимагає формування у суб’єктів спілкування відповідних психологічних здатностей і моральних якостей – обов’язкової умови ефективності їх діяльності та спілкування.

Проте найбільш поширеним у науковій літературі, як зазначалося, є отожднення комунікативної компетентності з культурою спілкування. Характерною у цьому відношенні є позиція Т.К. Чмут, на думку якої культура спілкування – це “сума знань і ступінь оволодіння людиною вміннями та навичками спілкування, які створені й прийняті в конкретному суспільстві на певному етапі його розвитку” [17, с. 35]. В цьому визначенні йдеться, по суті, про операційно-технічні засоби спілкування, тобто про комунікативну компетентність. Разом з тим дослідниця припускає, що у разі “спілкування на високому рівні” людині потрібне, крім знань про спілкування, певних навичок і вмінь, ще й відповідне комунікативне настановлення, яке “включає” механізми спілкування [17].

На нашу думку, некоректно розглядати культуру спілкування тільки як знання комунікативних правил, психології спілкування та вміння їх застосовувати в комунікації, і лише у виняткових ситуаціях говорити про потребу в певному комунікативному настановленні. В будь-якому випадку, коли носій комунікативної культури демонструє високий, середній чи низький рівень її розвитку, передбачається наявність у нього системи морально-комунікативних настановлень, етико-комунікативної орієнтованості як його загальної позиції у спілкуванні, що є психологічним підґрунтям формування і вияву комунікативних якостей та вмінь. У зв’язку з цим мова може йти лише про недостатню сформованість мотиваційного підґрунтя у конкретного носія комунікативної культури, а відтак, про недостатній розвиток її інструментального рівня – низький ступінь засвоєння комунікативних правил, зразків поведінки і соціальних ролей, комунікативних вмінь і навичок.

Зрештою, підхід до комунікативної культури як до комунікативної компетентності або культури поведінки, зосереджуючись на зовнішньому, процесуальному боці – на зовні спостережуваних комунікативних діях і операціях, не враховує її внутрішній, змістовий бік. А отже, нехтується потребо-



мотиваційна сфера особистості, яка спрямовує процес формування якостей і вироблення відповідних навичок і вмінь, тобто комунікативної компетентності.

Поза тим спостерігаються спроби враховувати змістову специфіку понять “комунікативна компетентність” і “культура спілкування”: маємо на увазі насамперед праці Ю.М. Ємельянова. Розглядаючи комунікативну компетентність як операційне поняття (“набір умінь та навичок, одержаних на основі індивідуального досвіду”), вчений водночас зауважує, що в основі комунікативної компетентності лежить не просте опанування мови та інших кодів спілкування, а особливості особистості індивіда в цілому, що розвиваються в конкретному соціальному контексті [4; 5]. Не заглиблюючись спеціально у термінологічні тонкощі і не розводячи поняття “комунікативна компетентність” і “комунікативна культура”, дослідник разом з тим зосереджує свою увагу (при характеристиці комунікативної здатності людини) вже не тільки на зовнішній, процесуально-інструментальній, а й на внутрішній, змістовій стороні спілкування (на особистісних особливостях), що в єдності утворюють культуру спілкування.

Крім того, визначальний вплив на формування “комунікативної компетентності”, за Ю.М. Ємельяновим, справляє “Я-концепція” індивіда – його інтегративна характеристика, що містить у собі “Я-образ”, самооцінку та ставлення до самого себе і має тенденцію до самопідкріплення у процесі комунікації, а також його моральний розвиток. Подібна позиція дослідника свідчить про врахування ним значущості особистісних особливостей для формування психологічного інструмента спілкування – комунікативної компетентності.

Відтак, комунікативна компетентність має доповнюватися *особистісною компетентністю*. Вона передбачає володіння особистістю такими здатностями:

а) здатністю управляти своєю поведінкою. Остання може включати: самоусвідомлення як здатність розуміти свої внутрішні стани, емоційне самоусвідомлення;

б) здатністю до саморегуляції як вмінням управляти своїми внутрішніми станами, імпульсами і ресурсами: це самоконтроль (вміння контролювати свої емоції); впевненість у собі (відчуття своєї самоцінності і знання своїх здібностей); добросовісність – усвідомлення відповідальності за результати своїх дій [11].

Опанування комунікативної компетентності неможливе без *мотивації* – її можна розглядати, за Д. Гоулманом (1999), як емоційне прагнення особистості, що сприяє (або полегшує) досягненню цілей. Особистісна мотиваційна сфера детермінує процеси становлення і розвитку комунікативної компетентності, що в підсумку визначає характер діяльності та її результат.

Зі сказаного випливає, що комунікативна компетентність, під якою ми розуміємо сформованість відповідних навичок і вмінь, невіддільна від індивідуально-специфічних особливостей особистості – передусім її мотиваційних характеристик, що позначаються на особливостях комунікативної активності суб'єкта і сприяють формуванню цього психологічного утворення.

У зв'язку з поняттям комунікативної компетентності слід проаналізувати і поняття "*комунікативні здібності*". Комунікативні здібності (які дослідники часто вживають поряд чи замість першого терміна) або розглядаються у їх традиційному розумінні – як потенційні можливості розвитку, від яких залежить швидкість, якість і рівень сформованості відповідного вміння; або інтерпретуються як здатність – "здібність" до процесу, тобто спроможність до спілкування з людьми завдяки сформованості комунікативної техніки: знань та навичок і вміння ними вільно оперувати у ситуації спілкування. Інакше кажучи, під такою здатністю розуміється комунікативна компетентність особистості – приміром, володіння її комунікативно-мовленнєвою складовою: мовою і мовленням.

Так, на думку Н.В. Ключової і Ю.В. Касаткіної, здібність (як здатність до спілкування) включає в себе: "1) бажання вступати в контакт з оточенням; 2) вміння організувати спілкування, що об'єднує вміння слухати співрозмовника, вміння емоційно співпереживати, вміння розв'язувати конфліктні ситуації; 3) знання норм і правил, яких треба додержуватися при спілкуванні з оточенням" [8, с. 6]. З цього випливає потреба опанування суб'єктом спілкування комунікативних знань і операційно-технічних прийомів для забезпечення ефективного спілкування, що має бути підкріплене прагненням особистості до комунікативного контакту.

Ще більш конкретно – як постійне набуття і використання в діяльності технічних засобів комунікації – розглядають

здібність (як здатність до спілкування) Т.Г. Григор'єва, Л.В. Лінська і Т.П. Усольцева. Зокрема, дослідники виділяють такі форми активності підлітка як суб'єкта спілкування: "1) опанування засобів комунікації, 2) використання цих засобів у діяльності й побудові процесу спілкування, 3) виділення нових засобів ефективної комунікації на основі аналізу своєї діяльності" [3, с. 8]. Тобто тут йдеться про комунікативну компетентність.

Поза тим під здібностями, згідно з традиційним підходом, вчені, зокрема Г.С. Костюк (1989), розуміють особливості особистості, які формуються за життя і забезпечують більшу ефективність тієї чи іншої діяльності. Проте чи зможуть потенції розвитку перетворитися у дійсність і детермінувати успішне виконання діяльності, зокрема комунікативної, залежить великою мірою від соціального середовища. Це підтверджується і провідною ідеєю метапсихологічної концепції позитивної психотерапії, згідно з якою люди мають однакові стартові можливості у розвитку своїх базових здібностей – здатності до пізнання (сприймання) і здатності любити (емоційна сфера) – і сформованих на їх основі здатностей: до встановлення комунікативного контакту, ввічливості, впевненості в собі, акуратності, пунктуальності, чесності, довір'я тощо. У кожній людини, незалежно від рівня її розвитку, віку, статі, класової незалежності, психологічного типу тощо, ці здібності виникають ще до будь-якого культурного впливу. Надалі вони розвиваються у взаємодії з трьома головними чинниками – "тілом людини, оточенням і духом часу", завдяки батькам, релігії, культурі та культурним інституціям (суспільству, школі, виховним закладам). Звідси від культурного впливу соціального середовища, передусім школи, істотно залежить те, чи набудуть ці індивідуально-психологічні особливості дитини достатнього рівня розвитку для забезпечення ефективної комунікації.

За Г.С. Костюком, здібності належать до головних властивостей людини як суспільної істоти. Це не спостережувані зовні внутрішні властивості: "істотні психічні властивості людської особистості, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх". Тому здібності можна розглядати як своєрідні спонукальні сили людської діяльності. Виявляючись у діяльності, здібності водночас у ній розвиваються. Виступаючи спочатку як вроджені

психофізіологічні передумови (задатки), здібності під впливом визначальних мотивів особистості – її потреб та інтересів – перетворюються у процесі діяльності в стійку особистісну властивість, спроможність людини до успішного, продуктивного діяння в певній галузі діяльності. Отже, комунікативні здібності, що належать до головних властивостей особистості, характеризують здатність людини до продуктивного і якісного здійснення нею комунікативної діяльності, а її комунікативна компетентність – це ті засоби комунікації, що уможливають сам процес діяння.

У свою чергу, Т.О. Піроженко інтерпретує “комунікативно-мовленнєву здібність” як комплекс індивідуальних психологічних і психофізіологічних властивостей, що сприяють швидкому та якісному застосуванню людиною засобів комунікації для успішної взаємодії з партнерами зі спілкування. Разом з тим дослідниця вивчає це утворення – “з метою розвитку комунікативно-мовленнєвої здібності дитини” – у взаємодії двох компонентів: мотиваційного, що виконує спрямовуючу та організуючу роль у розгортанні, присвоєнні та опрацюванні певних способів, умінь та навичок, й інструментального (операційного), який становить форму і зміст застосовуваних невербальних і мовленнєвих засобів. Тобто йдеться про здібність як про перетворену у процесі соціалізації та виховання стійку індивідуально-психологічну властивість особистості, що характеризує її здатність до мовленнєвого спілкування [14].

Відтак, комунікативні здібності свідчать не просто про наявність у людини відповідних знань, вмінь і навичок, а передусім про величину затраченого часу і зусиль на їх опанування, а також про якість застосування цих комунікативних засобів у спілкуванні. Здібності лежать у підґрунті набуття особистістю комунікативних знань, вмінь і навичок – складових комунікативної компетентності. Комунікативні здібності, так само як і комунікативна компетентність, актуально існують у діяльності спілкування, виявляючись і розвиваючись у її процесі.

Розглядаючи процес спілкування як процес встановлення і розвитку контактів між людьми, породжуваний спільною діяльністю, дослідники О.М. Арбузова, А.І. Анісімов і О.В. Шатровой виділяють у його структурі три складові: комунікативну, інтерактивну і перцептивну. Вони зауважують: хоча названі

складові виявляються у процесі спілкування одночасно, але для управління цим процесом доцільно розглядати кожний елемент його структури окремо. Так, комунікативна складова реалізується за допомогою використання суб'єктом спілкування вербальних і невербальних засобів, а також завдяки взаємному обміну досвідом. Інтерактивна складова – це взаємні дії учасників спілкування, спрямовані на співвіднесення цілей кожної сторони і організацію їхнього досягнення в комунікативному процесі. Реалізація взаємних дій потребує відповідних вмінь, що доповнюються вродженими і набутими якостями людини: це така особистісна властивість, як соціально-психологічна компетентність (соціальна зрілість, соціальна відповідальність, авторитет і соціально-психологічна адаптивність, компонентами якої є комунікативність, адаптація, самоконтроль поведінки).

Нарешті, перцептивна складова спілкування – міжособистісне сприймання. Ця складова реалізується за допомогою таких механізмів (що визначають якість взаємного сприймання), як здатність до емпатії, здатність до ідентифікації, здатність до рефлексії, здатність до стереотипізації, здатність до атракції [1].

Зі сказаного випливає, що процес спілкування реалізується за допомогою трьох його структурних складових – *комунікативної, інтерактивної і перцептивної*, – що вимагає від суб'єкта комунікативної діяльності володіння комплексом комунікативних (мовленнєвих і немовленнєвих), інтерактивних і перцептивних здатностей, які дають йому змогу досягти головної мети спілкування – взаємообміну інформацією, що поєднується з взаємовпливом у процесі взаємодії і міжособистісним сприйманням.

Поза тим, дослідження засвідчило, що головним джерелом розвитку комунікативно компетентної особистості є набуття нею досвіду спілкування. У зв'язку з цим варто звернутися до основ соціально-психологічного тренінгу спілкування, запропонованого Ю.М. Ємельяновим. У процесі розробки концептуальних положень активного навчіння дослідник з'ясував, що вирішальне значення в такому навчінні є досвід міжособистісної взаємодії. Адже саме активна участь особистості в ситуації спілкування забезпечує її комунікативний розвиток: у ході мотивованої комунікативно-пізнавальної діяльності відбувається засвоєння правил взаємодії, впоряд-

кування системи понять, осягнення змісту ролей, формування репертуарних дій та патернів взаємодії, опанування комунікативних засобів та вмій, що є підґрунтям набуття цілісного міжособистісного досвіду. Дослідник виділяє три вирішальних чинники збагачення досвідом міжособистісного спілкування: *спосіб взаємодії*, набутий у результаті характерного для певного суспільства навчіння; *генетичні можливості* (комунікативні здібності) і *вплив соціального середовища*. Активному соціальному навчінню передують етапи латентного навчання дитини, що виявляється в ранньому розумінні нею тих чи інших змін у навколишньому соціальному середовищі. Латентне навчання, що дістало назву “ефекту транситуаційного навчіння”, розглядається як механізм збагачення життєвим досвідом спілкування. Здобутий індивідом у міжособистісних контактах (внаслідок активної пізнавальної діяльності) досвід інтеріоризується і закладається в когнітивних структурах його психіки у вигляді вмій. Отже, відбувається розвиток комунікативної компетентності, “культурний розвиток”, в основі якого – особливості індивіда “в триєдності його почуттів, думок і дій” [4; 5].

До того, практика свідчить, що орієнтація на зовнішні умови у ході опанування комунікативної компетентності: зміст навчального матеріалу, форми і методи навчання – без ґрунтового знання і врахування внутрішніх умов: потреб, інтересів, схильностей, здібностей тощо, – негативно позначається на процесі й кінцевих результатах опанування комунікативної компетентності.

Узагальнення результатів вивчення літературних джерел щодо тлумачення комунікативної компетентності і власне теоретико-експериментальне дослідження [9] дали змогу розглядати комунікативну компетентність як *складно організоване, внутрішньо суперечливе поєднання комунікативних знань і вмій, що відображають цілі та результати здійснюваної суб’єктом спілкування комунікативної діяльності*.

Було створено модель комунікативної компетентності. Комунікативна компетентність, за допомогою якої суб’єкт реалізує у процесі діяльності і спілкування три основних функції: комунікативну, перцептивну й інтерактивну, об’єднує у своєму складі три головних групи вмій, або здатностей:

1. *Комунікативно-мовленнєву здатність*, що об’єднує такі вміння: а) отримання інформації, б) адекватне розуміння

смислу інформації, в) програмування і висловлення своїх думок в усній і письмовій формі.

2. *Соціально-перцептивну здатність* (сприймання і розуміння сутності іншої людини, взаємооцінка). Володіння нею передбачає такі вміння: а) створення образу іншої людини (розуміння її психологічної сутності); б) моральні уявлення (емпатія як усвідомлення почуттів, потреб, інтересів інших людей, повага до партнера зі спілкування, тактовність тощо); в) рефлексію (самоусвідомлення – розуміння своїх внутрішніх станів, емоцій, ресурсів, уподобань, інтуїція).

3. *Інтерактивну здатність* (вміння регулювати взаємодію, взаємовплив і досягати взаєморозуміння), що об'єднує такі вміння: а) знання соціально-комунікативних норм, зразків поведінки, соціальних ролей; б) здатність до соціально-психологічної адаптації; в) контроль за поведінкою у взаємодії, вміння розв'язувати конфлікти; г) здатність справляти вплив на партнера зі спілкування: вміння слухати і володіння ефективною тактикою переконання іншої людини.

Ці здатності мають низку характеристик: вони *самостійні* (кожна з них є унікальним додатком до професійних вмінь), *взаємозалежні* (кожна певною мірою пов'язана з іншими), *ієрархічно організовані* (кожна існує завдяки наявності попередньої).

Як бачимо, перцептивна й інтерактивна функції, реалізація яких пов'язана з відповідними здатностями суб'єкта спілкування у сфері комунікації, вимагають від нього володіння ще й *моральними якостями*, становлення особистісного ставлення до комунікативної дійсності. Адже у ході засвоєння комунікативних знань та вмінь і освоєння існуючих систем спілкування, а згодом – включення у спільну діяльність особистість як активно діючий суб'єкт опановує здатність орієнтуватися у соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні особливості та емоційні стани інших людей і в результаті обирати адекватні способи ставлення до них і реалізувати ці способи у міжособистісній взаємодії. Зрештою, особистість виробляє індивідуальну комунікативну компетентність, де особливе значення має її здатність поставити себе на місце іншої людини, що пов'язане з *рефлексією та емпатією* і сприяє моральності поведінки у спілкуванні – приміром з приводу свого фаху.

З'ясування сутності комунікативної компетентності буде неповним без визначення відмінностей між компетентністю і компетенцією. Розмежовуючи зміст цих понять, зазначимо: компетентність у загальному вигляді можна розглядати, на думку А.К. Мудрика, як знання людини про соціальний світ і про саму себе, своє місце у цьому світі, способи поведінки і поведінкові сценарії [12]. У свою чергу, поняття “компетенція”, за дослідженням Л.Б. Сікорської, дістало таке визначення: це коло повноважень, для реалізації яких особа має володіти певним знанням, досвідом [16]. Б.І. Хасан (1996) розкриває взаємозв'язок між компетентністю і компетенцією суб'єкта діяльності. Згідно з його позицією, компетенції – це цілі, а компетентності – результати, що позначаються на людині. Тобто компетенція – це поставлена мета, а її досягнення і міра цього досягнення свідчать про компетентність суб'єкта, є її показником.

Тим часом дослідження показало, що розвиток комунікативної компетентності залежить і від типу провідної діяльності: навчальна чи професійна. Якщо на початкових етапах психологічного розвитку особистості розвиток комунікативної компетентності відбувається, починаючи від рівня інтуїтивного освоєння тієї чи тієї здатності до рівня свідомого її опанування, то на етапі професійної адаптації, тим паче – фахової зрілості відбір та розвиток відповідних здатностей суб'єкта діяльності має зазвичай усвідомлений характер, що зумовлюється потребою розв'язання конкретних фахових завдань. Це також пов'язане з психологічними особливостями особистості, потребою в її моральному самовдосконаленні, рефлексією з приводу своєї професійної діяльності, специфікою розвитку комунікативної компетентності на різних етапах особистісного становлення.

На підставі результатів дослідження ми дійшли таких **висновків:**

1. Комунікативна компетентність – психологічний інструмент особистості для досягнення цілей діяльності й спілкування. Процес спілкування, який більшість дослідників відносить до найважливішого типу реальності, супроводжує будь-яку професійну діяльність. Відтак, це операційний засіб будь-якого фахівця як суб'єкта певної діяльності, яка здійснюється зазвичай у формі комунікативної діяльності.



2. Комунікативна компетентність як психологічне знаряддя є продуктом і результатом саме комунікативної діяльності її суб'єкта. Комунікативну компетентність утворюють операційно-технічні засоби – комунікативно-мовленнєві (і немовленнєві), перцептивні й інтерактивні *знання, навички і вміння*. Ці засоби взаємодоповнюються такою (соціально набутою) особистісною якістю, як соціально-психологічна компетентність, до складу якої входять соціальна зрілість, відповідальність, авторитет і соціально-психологічна адаптивність (комунікативність, адаптація, самоконтроль поведінки).

3. Набуття досвіду спілкування означає, по суті, виконання його суб'єктом певного соціального замовлення щодо формування комунікативної компетентності. Це відбувається шляхом інтеріоризації і закріплення в когнітивних структурах психіки людини особистісно цінних соціально-комунікативних явищ у формі знань та навичок, на підставі яких виробляється вміння ними оперувати в реальному процесі спілкування. Індивідуальний досвід (знання і вміння) спілкування суб'єкта діяльності є засобом освоєння ним комунікативного досвіду суспільства.

#### Список використаних джерел

1. Арбузова Е.Н., Анисимов А.И., Шатровой О.В. Практикум по психологии общения. – СПб.: Речь, 2008. – 272 с.
2. Бушелева Б.В. Воспитание культуры общения школьников // Проблемы общения и воспитания: В 2-х ч. – Тарту, 1974. – Ч.1. – С.133 – 141.
3. Григорьева П.Г., Линская Л.В., Усольцева Т.Г. Основы конструктивного общения: Метод. пособие для преподавателей / Под ред. Ю.М. Забродина, М.В. Поповой. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та; Москва: Совершенство, 1997. – 171 с.
4. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.
5. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Автореф. дисс. ...докт. психол. наук. – Л., 1991. – 32 с.
6. Жуков Ю.М. Эффективность делового общения. – М.: Знание, 1988. – 64 с.

7. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
8. Ключева Е.А., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность: Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль, 1997.
9. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури школяра: Монографія. – К.: Міленіум, 2006. – 336 с.
10. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: Учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
11. Морозова Г.Б. Психологическое сопровождение организации и персонала. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
12. Мудрик А.К. Соціальний інтелект та соціальна компетентність // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №3. – С.6 – 9.
13. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 302 с.
14. Пироженко Т.А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка: [Монография]. – К.: Нора-принт, 2002. – 308 с.
15. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2003. – 208 с.
16. Сікорська Л.Б. Психологічні умови оптимізації міжособистісних взаємин учнів на початковому етапі навчання: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – К., 2009. – 20 с.
17. Чмут Т.К. Культура спілкування: Навч. посібник для студентів та викладачів вузів. – Хмельницький: ХІРУП, 1999. – 358 с.

The article is dedicated to the analysis of the psychological content of the notion “communicative competence”, its components. On the basis of the psychological research, communicative competence could be defined for difference of opinion (approach) of contemporary scientists.

**Key words:** communicative competence, subject-person of communication, communicative activities, communicative abilities and habits, interpersonal interaction.

*Отримано: 03.03.2009*

## РОЗГЛЯД МЕТОДУ КОНТЕНТ-АНАЛІЗУ З ПОГЛЯДУ КІЛЬКІСНО-ЯКІСНИХ ТЕХНІК ПРОВЕДЕННЯ

У статті зроблено спробу проаналізувати контент-аналіз як кількісно-якісний метод психологічного дослідження. Розглянуто найбільш поширені техніки, логіку їхнього аналізу, сфери застосування та можливості.

**Ключові слова:** контент-аналіз, категорія, метод, текст, смислова одиниця.

В статье предпринята попытка проанализировать контент-анализ как количественно-качественный метод психологического исследования. Рассмотрены самые распространённые приёмы, логика их анализа, сферы использования и возможности.

**Ключевые слова:** контент-анализ, категория, метод, текст, смысловая единица.

**Постановка проблеми.** Для розв'язання завдань з розуміння тексту дослідник має орієнтуватися на використання певної сукупності способів, засобів і прийомів наукового пізнання. Спосіб пізнання реальності, що вивчається, який дає можливість розв'язати завдання і досягти мети пошукової діяльності, є методом наукового пізнання дійсності (контент-аналізом).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття “контент-аналіз” є багатоскладним та різнобічним, кожен дослідник вкладає в поняття “метод контент-аналізу” свій власний смисл і дає власне трактування цього поняття відповідно до своїх наукових поглядів, виходячи із постулатів тієї науки, яку він представляє. Контент-аналіз широко використовується як допоміжний засіб в психології, соціології, педагогіці, журналістиці та інших науках при аналізі відповідей на відкриті питання анкет, матеріалів досліджень, результатів психологічного тестування (а саме в проектних методиках), для аналізу результатів при використанні методу фокусу груп. Контент-аналіз припускає структурування, сегментацію, розчленування текстів чи вичленування із них смислових

© Кравчина Т.В. 195

інваріантів, котрі належать до дослідницької масової сукупності.

Досвід контент-аналітичних досліджень був підсумований у книзі Б. Берелсона “Контент-аналіз в комунікаційних дослідженнях” (поч. 50-х рр.). Автор дав визначення методу контент-аналізу, а також різним його видам, категоріям і одиницям для кількісного дослідження. Книга Б. Берелсона до цього часу є фундаментальним описом, який дає розуміння основних положень контент-аналізу.

Пізніше в США з’явилося багато досліджень, де було застосовано контент-аналіз з різними цілями. Найбільш цікавою інновацією була методика “зв’язності символів” Ч. Осгуда (1959), яка дозволяла виявити зв’язані елементи змісту. Західноєвропейські дослідники при використанні контент-аналізу послуговувались в основному американським досвідом. Проте тут також з’явилося кілька оригінальних методик кількісно-якісного аналізу змісту (Ж. Клейзер, А. Моль).

Контент-аналіз (аналіз документів) на теренах Радянського Союзу з’явився ще на початку 70-х років ХХ ст. [4] і переважно застосовувався як допоміжна техніка дослідження. При цьому основна увага приділялася підрахунку частот тих чи інших символічних елементів у тексті. З початку 90-х років зацікавленість у методах аналізу документів, і методи контент-аналізу зокрема, суттєво зросла, адже подібні відносно недорогі інструменти дослідження дозволяють виявити зміни, що відбуваються в суспільстві, виділяючи прихований зміст повідомлень. Проте через брак якісної вітчизняної наукової літератури стосовно методології проведення аналізу документів і відсутності належного досвіду здійснення подібних досліджень дослідники-практики часто не мають чіткого уявлення про сутність методу контент-аналізу та його різноманітних технік. Науковці не приходять до спільної думки, які техніки можна віднести до даного методу, якою мірою цей інструмент є кількісним, а якою — якісним. На сьогодні не існує узагальненої наукової роботи, яка містила б співставлення різних думок дослідників стосовно дослідницьких технік, що загалом називаються контент-аналізом, а останнім часом ще й іноземним виразом Data Mining, що означає видобування даних і виокремлення в них прихованого змісту, а також стислого

викладу технік, які застосовуються при проведенні контент-аналізу, опису сфери їхнього використання, сильних і слабких сторін. Тож запропонована робота полягає в намаганні співставити різні погляди на сутність контент-аналізу як методу та його різноманітні техніки.

**Мета статті** – розглянути контент-аналіз як багатогранний кількісно-якісний метод, сутність якого по-різному трактується дослідниками.

**Виклад основного матеріалу.** Для того, щоб зрозуміти, що вкладається в словосполучення “контент-аналіз”, а також у більш загальне поняття “аналіз документів”, варто звернутися до наявних визначень.

С.У. Гончаренко дає визначення контент-аналізу (англ.: content – зміст, analysis – аналіз) як методу виявлення і оцінки специфічних характеристик текстів та інших носіїв інформації (наприклад, відеозаписів, інтерв’ю, відповідей на відкриті питання анкети тощо) [1, с. 129]. Класичне визначення Берельсона таке: “Контент-аналіз — це дослідницька техніка для об’єктивного, системного й кількісного опису наявного змісту комунікації, яка відповідає цілям дослідника” [7]. Деякі дослідники, наприклад В. Ядов, наголошують на кількісному аспекті контент-аналізу, пропонуючи таке визначення: “Контент-аналіз — це переведення в кількісні показники великої кількості текстової (чи записаної на плівку) інформації” [6]. М. Розов, на противагу, пропонує методіку цілком традиційного внутрішнього аналізу, побудовану на логічній конструкції тексту, що також називається контент-аналізом [5]. Його метод використовується для розгляду завершених філософських текстів і слугує для визначення суб’єктно-об’єктних взаємодій, логічної конструкції, онтології, аксіології тексту та взаємодій його частин. При цьому дослідник наголошує на тому, що висновки, отримані в результаті подібного аналізу, будуть відрізнятися залежно від людини, що проводить процедуру, а сам процес є більше творчим, аніж механічним.

Ч.Осгуд визначає контент-аналіз як “процедуру, за допомогою якої можна зробити припущення щодо джерела інформації та адресата, виходячи з повідомлення, яким вони обмінюються” [7]. Розглянувши понад 40 визначень контент-аналізу, М. Костенко та В. Іванов зробили спробу дати

узагальнене визначення контент-аналізу, що виглядає так: “Контент-аналіз — це якісно-кількісний метод вивчення документів, який характеризується об’єктивністю висновків і строгістю процедури та полягає у квантифікаційній обробці тексту з подальшою інтерпретацією результатів. Предметом контент-аналізу можуть бути як проблеми соціальної дійсності, котрі висловлюються чи, навпаки, приховуються в документах, так і внутрішні закономірності самого об’єкта дослідження” [4].

Для того, щоб не розгубитися у величезній кількості визначень, Робертс пропонує доволі цікаву модель класифікації визначень контент-аналізу залежно від їхнього спрямування [7]. По-перше, визначення різняться залежно від того, які об’єкти включаються в аналіз — текст чи інший символічний матеріал (як-от комунікація, символічна поведінка, повідомлення тощо). По-друге, визначення мають розбіжності стосовно того, який інтелектуальний продукт може бути отриманий у результаті процедури контент-аналізу — опис, висновки чи класифікації. По-третє, немає однозначності в питанні, чи може (і чи мусить) контент-аналіз виходити за межі явного змісту, чи повинен також розглядатися латентний зміст. По-четверте, дослідники не одностайні в питанні, стосовно чого можна використовувати висновки, отримані в результаті контент-аналізу — стосовно тексту (чи іншого символічного матеріалу), джерела інформації чи одержувачів (аудиторії). Ще одне джерело неоднозначності міститься у визначенні характеру контент-аналізу — він вважається або кількісним, або якісним, або ж змішаним методом. Щодо останнього існують розбіжності в тому, якою мірою перша та друга складові притаманні контенту.

На думку деяких учених [4], якісний компонент контент-аналізу полягає саме у визначенні категорій, а разом із ними й одиниць аналізу, що цілком залежать від намірів дослідника. Категорія аналізу є характеристикою всієї сукупності текстів, ключовим поняттям (смісловою одиницею), що присутнє в тексті і відповідає тим дефініціям і їх емпіричним індикаторам, які зафіксовані в програмі дослідження. При цьому бажано уникати крайнощів. Якщо за категорії буде взято надто загальні (абстрактні) поняття, то аналіз буде поверховим і не дозволить заглибитись у зміст тексту. Якщо ж категорії аналізу

будуть надто конкретними, то їх буде дуже багато, що призведе не до аналізу тексту, а до його короткого переказу (конспекту). Потрібно знайти золоту середину і постаратись досягти того, щоб категорії були:

1) умісними (відповідали розв'язанню дослідницьких задач); 2) вичерпними (достатньо повно відображали зміст основних понять дослідження); 3) взаємовиключними (одна і та ж одиниця аналізу не повинна входити до різних категорій); 4) надійними (бути такими, які б не викликали суперечок між дослідниками з приводу того, що потрібно віднести до тієї чи іншої категорії в процесі аналізу документа).

Після визначення системи категорій аналізу вибирають відповідну їм *одиницю аналізу тексту*. За одиницю аналізу може бути взято: слово, речення, тема, ідея, автор, персонаж, ситуація чи інші частини тексту, що відповідають смислу категорії аналізу [3]. Одиницею аналізу можуть також слугувати окремі матеріали чи повідомлення. Коли контент-аналіз виступає єдиним методом інформації, то керуються не однією, а відразу кількома одиницями аналізу.

Сучасні дослідники визначають контент-аналіз також як кількісну техніку, що зводиться до “підрахунку ознак, рис, властивостей документа (тексту)” [2]. Фінальним кроком операціоналізації понять є вибір одиниць підрахунку — кількість слів чи словосполучень, рядків, друкованих знаків, сторінок, абзаців, довжина повідомлень, площа тексту чи малюнків, виражена у фізичних одиницях, тощо.

При виділенні одиниць аналізу та підрахунку використовуються різноманітні методи, які можна поділити на дві великі групи:

1) одиницею аналізу є ознака матеріалу, що характеризує його загалом. Це може бути оперативність, характер матеріалу, його розміщення тощо. Підрахунок подібних одиниць повинен відбуватися відповідно до розробленої дослідником класифікації, що включає в себе всі можливі варіанти. Наприклад, якщо аналізується тематика публікації, то всі варіанти мають бути продуманими. У деяких випадках це неможливо чи недоцільно, тому в такому разі додаються пункти на кшталт “матеріали, що не можуть бути класифіковані” або “інші”;

2) одиницею аналізу може виступати окремий фрагмент документа, що стосується тієї чи іншої теми. Він може бути

фіксований як жорстко, так і нежорстко. Проте в усіх випадках ідеться про достатньо обмежену кількість слів, суджень чи інших елементів, що цікавлять дослідника. При цьому: підраховуватися може й частота появи певного слова, і кількість речень, абзаців тощо, в котрих зустрічається це слово, і кількість матеріалів, у яких принаймні раз фігурувало це слово. Подібну процедуру можна відтворити й при підрахунку площ матеріалів, де зустрічалось те чи інше слово або елемент.

Проведення контент-аналізу потребує попередньої розробки ряду дослідницьких інструментів. З них обов'язковими є: 1) класифікатор контент-аналізу; 2) протокол висновків аналізу, який має друге визначення – бланк контент-аналізу; 3) реєстраційна картка, чи кодувальна матриця; 4) інструкція досліднику, який безпосередньо займається реєстрацією і кодуванням одиниць підрахунку; 5) каталог (список) проаналізованих документів.

Класифікатором контент-аналізу називається загальна таблиця, в якій зведені всі категорії (і підкатегорії) аналізу і одиниці аналізу. Її основне призначення – чітко зафіксувати те, в яких одиницях виражається кожна категорія, яка використовується в дослідженні. Класифікатор можна прирівняти до анкети, де категорії аналізу відіграють роль запитань, а одиниці аналізу – відповідей. Він є основним методичним документом контент-аналізу, який передбачає зміст всіх інших інструментів цього методу.

Протокол (бланк) контент-аналізу вміщує: по-перше, відомості про документ (його автора, часу видання, об'єм і т.п.); по-друге, висновки його аналізу (кількість випадків вживання в ньому визначених одиниць аналізу і звідси висновки відносно категорій аналізу). Протоколи заповнюються, як правило, в закодованому вигляді, але не задля збереження таємниці висновків аналізу, а для того, щоб помістити всі дані про документ на одній сторінці, щоб зручніше було співставляти один з одним результати аналізу різних документів. Якщо в дослідженні здійснюють контент-аналіз малої кількості документів, то можна обійтись без кодування і заповнювати ці протоколи у відкрито-змістовому вигляді.

Реєстраційна картка – це кодувальна матриця, в якій відзначається кількість одиниць підрахунку, що характеризують одиниці аналізу. Протокол контент-аналізу кожного конкретного



документа заповнюється на основі підрахунку даних всіх реєстраційних карток, які мають відношення до даного документа.

Контент-аналіз – це якісно-кількісний метод вивчення документів, в якому якісний і кількісний види розрізняються тим, що у першому фіксується присутність чи відсутність елементів змісту, тоді як у другому випадку розглядається тільки частота присутності цих елементів. Контент-аналіз має своїм об'єктом зовнішньо виражений, об'єктивований у знаках зміст інформації чи знакову об'єктивізацію змісту.

**Опис та обговорення результатів дослідження.** На відміну від змістовного аналізу, цей науковий метод використовується для одержання інформації, яка відповідає деяким якісним критеріям – надійності, достовірності і валідності. Контент-аналіз вигідно відрізняється від інших видів вивчення документів саме високою достовірністю. Загалом, під надійністю більшість дослідників розуміють обґрунтованість (відповідність законам і поняттям дослідження) та стійкість чи строгість (відтворюваність результатів). Обґрунтованість (validity) можна підвищити за допомогою експертного оцінювання. Під стійкістю (consistency) розуміється строгість дослідження, тобто кожний наступний учений, застосувавши вже вироблену його попередником методика, на тому самому об'єкті має дійти тих самих висновків. Розходження не повинно перебільшувати 5%, тобто коефіцієнт кореляції — 0,05.

Вчені ще в середині 60-х років виділили три процедурних рівня контент-аналізу з точки зору наявності характеристик змісту і надійності висновків: 1) вивчення змісту без виходу за його межі, 2) дослідження співвідношення змісту й об'єктивних даних, 3) аналіз співвідношення змісту з характеристиками та процесами в комунікаторі й реципієнті, прогнозування ефектів повідомлень і висновків про комунікатора й аудиторію.

Контент-аналіз дає багато можливостей для дослідження як наявного, так і прихованого змісту інформації. Звичайно, в останньому випадку потрібні особливі процедури для підвищення достовірності й валідності висновків дослідження. Контент-аналіз вимагає від дослідника, по-перше, інтуїції, гарного знання предмета аналізу для того, щоб правильно обрати одиниці дослідження, по-друге, кодувальник має виявити терпіння й дисциплінованість для строгого виділення та підрахування одиниць аналізу.

Співвідношення якісних і кількісних начал у контент-аналізі дозволяє досягти великого ступеня надійності й валідності. При цьому дослідник повинен мати на увазі, що при вивченні прихованих задумів комунікатора важливу роль у забезпеченні високої валідності відіграє присутність чи неприсутність у тексті різноманітних одиниць аналізу, а при інших видах дослідження валідність забезпечує засіб кодування та строге дотримання процедури.

Валідність висновків дослідження також залежить від репрезентованості вибірки. Обрані для аналізу тексти повинні достатньо повно репрезентувати усю сукупність. Для досягнення високої валідності велике значення має правильний підбір одиниць дослідження. Вони повинні бути обрані так, щоб у результаті квантифікаційних процедур висновки являли собою повний зріз змісту на дану тему.

Значну проблему у плані досягнення достовірності дослідження являє інтерпретація висновків. Справді, з тих самих результатів різні люди роблять часто цілком протилежні висновки. Тому тут завжди варто враховувати настанови дослідника. Великий ефект для об'єктивної інтерпретації висновків дослідження дає порівняння результатів контент-аналізу з вивченням тієї самої проблеми іншими методами.

**Висновки.** Контент-аналіз – не техніка, тобто сукупність спеціальних прийомів для ефективного використання відповідних методів, і не різновид якогось методу, а самостійний метод психологічного дослідження будь-якого документального об'єкта. Велика кількість підходів до проведення аналізу свідчить як про популярність методу, так і про невизначеність його меж. А це, у свою чергу, є доказом доцільності більш уважного погляду на метод контент-аналізу та його техніки.

#### **Список використаних джерел**

1. Костенко Н., Іванов В. Досвід контент-аналізу: Моделі та практики. – К.: Центр вільної преси, 2003.
2. Горобчишина С. Кое-что о методах социологических исследований // Аналитика. – 2002. – № 4. – С. 7-11.
3. Григорьев С.И. Проведение контент-анализа // Основы современной социологии. – Алтайский гос. университет, 2001.

4. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – Київ – Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2008. – 278 с.
5. Розов Н.С. Методика контент-анализа и визуализации понимания философских текстов. [Доступ до документа 16 лютого 2007 р.] через <<http://www.lib-main/methist.htm>>].
6. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. – М., 1995.
7. Roberts C. Text analysis for the social sciences: methods for drawing statistical inferences from texts and transcripts. – Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

An endeavor to analyze the content analysis as a quantitative and qualitative method in phsycological investigation is made in this article. The most widespread methods, logic of their analysis, scopes of application and possibilities fre reviewed.

**Key word:** content analysis, category, method, text, mental unit.

*Отримано: 18.02.2009*

УДК 159.946.3:81'243

*Ю.М. Крилова-Грек*

## **Психолінгвістичні аспекти навчання іноземної мови дорослої аудиторії**

У статті мова іде про особливості навчання іноземної мови дорослої аудиторії. Автором висвітлюються психологічні, педагогічні та психолінгвістичні підходи у навчанні. Зокрема, увага загострюється на недоліках сучасних методик навчання іноземної мови та шляхах їх подолання. Автор висуває постулати, врахування яких, на його думку, може значно підвищити рівень викладання іноземної мови для дорослої аудиторії

**Ключові слова:** психолінгвістичні аспекти навчання іноземної мови, доросла аудиторія, сучасна методика навчання іноземної мови.

В статье речь идет о современных проблемах в обучении иностранному языку взрослой аудиторией. В частности, указывается на недостатки современных технологий в обучении. В статье выд-

вигаються постулати, впливаючі на підвищення якості преподавання іноземного мовного для дорослої аудиторії.

**Ключевые слова:** Психолінгвістическі аспекти навчання іноземному мовному, доросла аудиторія, сучасна методика навчання іноземному мовному.

Мова – є одним із найважливіших засобів спілкування та інструментом подолання мовних бар'єрів між представниками різних національностей. На сьогодні знання іноземної мови є однією із найважливіших умов адаптації індивіда у сучасному світі. Тому одним з основних завдань, яке стоїть перед Європейською комісією з питань багатомовності у галузі освіти країн-членів ЄС, – є освіта, направлена на володіння двома і більше мовами. На сьогоднішній день біля 28 відсотків населення Європейського Союзу володіють двома і більше іноземними мовами. Україна, як потенційний член європейської спільноти, не може не стояти осторонь цих глобальних тенденцій. Тому питання вдосконалення шляхів навчання іноземної мови є актуальним і важливим як в Україні так і в Європі.

Згідно з показниками Європейської комісії з питань багатомовності за 2006 рік [5] більш ніж половина європейців вільно володіють однією іноземною мовою: перше місце займає Люксембург, де 99 відсотків, на другому місці Словаччина – 97 відсотків і на третьому Латвія – 95 відсотків.

У нашій статті ми хочемо звернути увагу на психологічні і лінгвістичні аспекти навчання іноземної мови дорослої аудиторії, яка, як відомо, має свою специфіку, що полягає у психологічних, фізіологічних та соціальних чинниках.

Під дорослою аудиторією ми розуміємо людей віком від 20 років і старше, які мають низький рівень мовної підготовки або не мають його взагалі.

Об'єктом статті є освіта дорослої аудиторії.

Предметом – психолінгвістичні складові, що позитивно впливають на шляхи підвищення ефективності навчання дорослої аудиторії іноземної мови.

Мета статті – розглянути психолінгвістичні аспекти навчання дорослої аудиторії іноземної мови.

Важливо відмітити, що навчання і вивчення іноземної мови, є питанням, як педагогіки (методики) і лінгвістики, так і психології та психолінгвістики, що неодноразово підкреслювалось В. Фон Гумбольдтом, О.О. Потебнею, І.О. Бодуеном де Куртене, Л.В. Щербою, І.О. Зимньою та іншими.

Завдяки педагогічним розробкам була підвищена ефективність навчального процесу та засвоєння іноземної мови. Питання модернізації освіти, залучення високих педагогічних технологій у навчання, висвітлювались у працях А.О. Вербицького, Л.Г. Вяткіна, Є.В. Бондаревської, І.С. Якіманської та інших (алгоритмізація, технологізація, комп'ютеризація навчального процесу).

Вагомий внесок у розробку концепції оптимізації та інтенсифікації педагогічного процесу зроблено Ю.К. Бабанським, І.Т. Огородніковим, В.В. Давидовим, М.М. Скаткіним, П.Я. Гальпериним та іншими.

Останнім часом все більше уваги надається дослідженню психологічної концепції навчання іноземної мови, яка, в основному, полягає у розвитку здібностей за допомогою різних видів навчальної діяльності.

Психологічні основи діяльнісного підходу у навчанні висвітлюються у працях Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, П.Я. Гальперина, Д.Б. Ельконіна: загальна теорія діяльності, теорія мисленнєвої та мімичної діяльності.

Велика увага у працях вчених радянської школи приділялась мисленню та свідомому розумінню в процесі пізнавальної діяльності людини. Зокрема, С.Л. Рубінштейн розглядав формування мовленнєвих умінь у їх невід'ємному зв'язку з пізнавальною діяльністю у процесі спілкування; Л.С. Виготський розробив теорію про розвиток вищих психічних функцій людини в процесі спілкування та засвоєння ним культурних цінностей.

Психологічні та методичні дослідження (І.П. Павлов, О.П. Старков, Р. Раньє, О'Мейлі, Г. Лозанов та інші) виявили, що успішність у засвоєнні іноземної мови залежить не тільки від когнітивних процесів, але й від афективного аспекту (емоційно-експресивний аспект) та особистісних факторів.

Засновником гуманістичної психології К. Роджерсом було виділено принципи людської поведінки, згідно з якими, людина, перш за все, істота емоційна. Дійсно гармонійна особистість живе у гармонії зі своїми почуттями та емоціями, вона здатна повністю реалізувати свій внутрішній потенціал. Така особистість не має потреби огороджувати себе від оточуючого світу шляхом використання оборонних стратегій; така людина є творцем самого себе, що вдосконалює себе з кожним своїм кроком, у кожному своєму рішенні.

Гуманістична концепція К. Роджерса знайшла своє відображення у працях Ч. Каррина, в яких він як найважливіші умови оволодіння іноземною мовою виокремлює такі складові: мотивація, рівень тривожності, рівень самооцінки, скутість (розкутість), схильність до ризику, емпатію, екстравертність.

Виходячи з вище зазначених умов, Ч. Каррин створив комунікативну методику, згідно з якою він розглядав аудиторію не як студентів або слухачів, а як групу людей, які потребують психологічної консультації та терапії. Головна мета викладача-терапевта – встановити психологічний контакт з групою, створити гарний мікроклімат, що сприяє підвищенню самооцінки, розкутості, емпатії тощо, що в підсумку допомагає тим, хто навчається, подолати “мовний бар’єр” та краще засвоїти мовний матеріал.

Завдяки сучасним психологічним дослідженням, що ґрунтуються на сугестології (розкритті прихованих людських можливостей), було розроблено низку інтенсивних методик навчання іноземної мови, в основу яких покладено роботу підсвідомості: “метод 25 кадрів”, “метод навчання під час сну”, “метод занурення” тощо.

Засновником та “першопрохідцем” у розробці нетрадиційних методів навчання іноземної мови прийнято вважати болгарського лікаря-психотерапевта Г. Лозанова, який запропонував використовувати сугестологію як засіб для активізації психічних процесів під час навчання іноземної мови. Запропоновані ним методи ґрунтуються на засобах, що допомагають активізувати внутрішні резерви суб’єкта і розкрити приховані у несвідомому людські здібності та можливості.

На основі сугестології російськими педагогами – методами Г.О. Китайгородською, І.Ю. Шехтером, Л.В. Давидовою та іншими були розроблені і впроваджені в практику методи інтенсивного навчання іноземної мови.

Принципи свідомості, активності та емоційності у навчанні є домінуючими в методиці, розробленій Г.О. Китайгородською. Головна мета методу – подолання “мовного бар’єру” та психологічного дискомфорту – досягається шляхом створення штучних ситуацій, що спонукають до спілкування: комунікативні завдання, рольові ігри тощо.

Однією з головних особливостей методів інтенсивного навчання є кількість навчальних годин в аудиторії. Тільки за умови занять не менше 25-30 годин на тиждень доцільно говорити про ефективність застосування інтенсивних методів роботи.

Наукові здобутки С.Л. Виготського, О.Р. Лурії, Є.Д. Хомської дали поштовх для появи нових гілок психології – нейролінгвістики та психолінгвістики, напрями, в яких серед інших питань щільна увага приділяється дослідженню механізмів засвоєння та сприйняття мови, зокрема іноземної, а також шляхам підвищення ефективності її вивчення.

Завдання психолінгвістики у цьому напрямі – підійти комплексно до питання навчання та вивчення іноземної мови, беручи до уваги всі психічні процеси, пов'язані з мовленням (сенсорні відчуття, пам'ять, сприйняття, мислення, уява, афективно-емоційні процеси, вольові процеси і т.д.).

Серед психолінгвістичних досліджень, що стосуються питань навчання та вивчення іноземної мови, доцільно відмітити праці О.О. Леонтьєва, В.О. Артемова, І.О. Зимньої, І.М. Румянцевої.

Зокрема, В.О. Артемовим була розроблена комунікативна теорія мовлення, що стала підґрунтям для його теорії навчання іноземної мови, згідно з якою головною психічною здатністю для успішного вивчення іноземної мови є свідомість, що знаходить своє втілення у свідомому відображенні форми та змісту навчального матеріалу, розумінні мовленнєвих та мовних явищ через рідну мову.

І.М. Румянцева розглядає мову не просто як систему знаків (фонетика, лексика, граматики), яку традиційно вивчають у школі та більшості мовних курсів, але й як вищу психічну функцію людини, що становить роботу її психофізіологічних процесів. Вона вважає, що психолінгвістичні параметри, зокрема, характер та темперамент, можна розглядати як психолінгвістичні універсалиї.

Суть методики навчання дорослої аудиторії І.М. Румянцевої полягає у застосуванні різних психологічних тренінгів, які допомагають релаксації після трудового дня, звільняють дорослу людину від різного роду психологічних комплексів, розвивають його психологічні процеси і разом з тим здатність до навчання іноземної мови (в першу чергу говоріння).

Зосередимо увагу на практичних психолінгвістичних аспектах навчання дорослої аудиторії на спеціалізованих курсах.

Сьогодні дуже поширеним стало використання підручників, а відповідно і методик навчання носіїв мови. З одного боку, що може бути краще? Але досвід яскраво демонструє недосконалість подібного навчання у наших умовах. У підсумку, по закінченні більшості курсів, у слухача сформоване, так зване “неповноцінне” знання іноземної мови, авторський термін, який можна охарактеризувати таким чином: людина розмовляє, але з великими труднощами, часто неграмотно, може щось написати, але з елементарними помилками, читає, але дуже повільно, заглядаючи через слово у словник. Загалом, мова – на примітивному рівні “Эллочки-людоедки”/рос./, але на відміну від згаданої вище пані, яка чудово висловлювала свої думки, користуючись скудним словниковим запасом, сучасний слухач курсів не вміє застосувати на практиці навіть ті знання, які він спромігся засвоїти.

Основна причина полягає в тому, що укладачі таких навчальних підручників (носії мови), використовують методику вивчення іноземної мови з опорою на неї ж (наприклад, вивчення англійської з опорою на англійську) без урахування мовних, національних та культурних особливостей аудиторії, що навчається. Такі книжки, в основному, доцільно використовувати для навчання у мовних школах країни-носія мови, де специфіка навчального процесу значно відрізняється від вивчення мови у “домашніх умовах”. Звичайно, коли в одній групі навчаються студенти з різних країн світу, які розмовляють різними мовами, використання будь-якої іншої методики просто неможливе. До того ж, матеріал уроку закріплюється за стінами навчальної аудиторії, в повсякденних ситуаціях, які потребують актуалізації комунікативних навичок.

Але треба зробити суттєве зауваження щодо рівня іноземної мови студентів, які пройшли початкову мовну підготовку за кордоном. Хоча вони, в основному, володіють швидким темпом мовлення та гарною вимовою, побудова речень жахливо безграмотна, що в підсумку, впливає на зміст, який, не завжди зрозумілий.

Ми вважаємо, що основна причина такого результату полягає у неправильному підході до навчання мови дорослої аудиторії.

Вважаємо за доцільне зазначити, що навчання мови за “закордонною методикою” в корені відрізняється від класич-



ного вітчизняного підходу. Саме класичний підхід зростив кращих викладачів та перекладачів як на просторах колишнього СРСР, так і в сучасного СНД: С.Я. Маршак, Н. Галь, Я.Й. Рецкер, Р.О. Якобсон, українські метри Л.В. Корунець, С.Є. Максимов і т.д., використовуючи класичну методикою, готувала кадри для роботи за кордоном відомий педагог-методист Є.О. Друянова. Важливо зазначити, що основну більшість викладачів, які працюють на курсах, навчали мові за перевіреною, класичною методикою.

На нашу думку, принципи організації навчального процесу та методики навчання повинні враховувати психолінгвістичні особливості слов'янських народів (національні, мовленнєві, мовні, психологічні) у взаємозв'язку з класичною методикою та новими тенденціями у викладанні іноземної мови.

Як відомо, навчання повинно відповідати принципам: логічності у викладі матеріалу, послідовності його вивчення, зв'язку теорії з практикою. В той же час, важливо зазначити, що врахування психолінгвістичних особливостей слухачів курсів нашого національно-культурного простору є одним з важливіших умов успішного навчання іноземної мови.

При виборі методів навчання, визначальною повинна стати методика, що дозволить вийти за межі "техніки мови", одночасно беручи до уваги і національно-культурну специфіку певного народу: "Який би не був підручник або метод викладання, саме відомості про культуру, перед усім, є основним багатством освіти. Викладач не повинен обмежуватися вузькими лінгвістичними цілями. Без звертання до культурних явищ, вивчення мови збіднюється і зводиться до засвоєння фонетичних, лексичних та граматичних явищ. Так, звичайно, необхідно приділяти серйозну увагу вивченню саме мовленнєвих механізмів та тренуванню мовних моделей, але викладач не повинен забувати золоте правило: "немає сенсу розмовляти, якщо немає про що казати" [3].

Однією з причин незадовільних результатів у вивченні іноземної мови, є недостатньо повне використання можливостей аудіолінгвального методу, який склався під впливом біхевіоризму та структуралізму. Його основний принцип полягає у формуванні навичок за допомогою заучування до автоматизму певних мовних зразків. Цей метод, який показав свою ефективність у практичній навчальній діяльності, не

знаходить відповідного відображення у більшості закордонних навчальних посібників: лексичний та граматичний матеріал уроку не повторюється та не закріплюється на наступних заняттях. Більш того, він не відпрацьовується у робочому зошиті до уроку, який скоріше виконує роль додаткового матеріалу, а ніж є засобом закріплення знань та відпрацювання навичок. У результаті вивчене не залишається у довгостроковій пам'яті слухача на рівні когнітивних процесів відтворення, впізнання або згадування.

Ми пропонуємо розширити можливості аудіолінгвального методу, спираючись на відому російську народну мудрість: “повторение – мать учения” /рос./. Ми вважаємо, що вивчений лексичний та граматичний матеріал повинні активізуватися від уроку до уроку і слугувати базою для подальшого отримання знань.

Далі ми пропонуємо активізувати авторський принцип, в основу якого покладено ідіоматичний вислів: “краще менше, та краще”, тобто набагато кориснішим є глибоке засвоєння меншої кількості матеріалу, ніж намагання надати слухачеві як можна більше інформації.

У цьому контексті, доречно звернути увагу на специфіку дорослої аудиторії. В більшості – це дорослі люди, які навчаються у вечірній час і у яких, окрім занять на курсах, є багато інших справ: робота, сім'я, особисте життя тощо. В основному вони не мають достатньо вільного часу для повноцінного виконання домашніх вправ або додаткових завдань. Це ще одна специфічна деталь у навчанні мови дорослої аудиторії на курсах. І її також необхідно враховувати при побудові навчальних занять.

Повертаючись до методів інтенсивного навчання, важливо ще раз зазначити, що ефективність таких занять досягається лише за умови 25-30 навчальних годин на тиждень, що відрізняється від запропонованих більшістю курсів 2-3 занять на тиждень по кілька годин. Тобто якщо кількість годин менше ніж 25-30, то ми не можемо називати це “інтенсивом”, або прискореним вивченням іноземної мови.

Ще більш дивними виглядають обіцянки деяких “спеціалістів” навчити думати іноземною мовою. Навчитися думати на іншій мові можна лише проживши декілька років в мовному середовищі (саме в мовному середовищі, а не за кордоном в

“русском квартале”/рос./) або щільно працюючи довгий час з іноземною мовою. Існує немало прикладів, коли наші співвітчизники, що виїхали на ПМП і прожили там кілька років, так і не вивчили іноземну мову.

Ми пропонуємо постулати, апробовані автором упродовж багаторічної практики викладання, які в сполученні уже з відомими методами та прийомами допомагають значно підвищити ефективність навчання та вивчення іноземної мови:

- враховувати психолінгвістичні особливості слухачів певного національно-культурного простору та особливості культури народу, мова якого вивчається;
- за допомогою спеціальних вправ переводити пасивний словниковий запас у активний;
- навчити швидко трансформувати свої думки на іноземну мову, користуючись власним активним словниковим запасом;
- систематично закріплювати матеріал; головне – це не обсяг навчального матеріалу, наданого викладачем, а обсяг матеріалу, який слухач в змозі запам’ятати;
- новий матеріал повинен залишитися у довгостроковій пам’яті слухача на рівні когнітивних процесів відтворення, впізнавання або згадування.

Отже, ми вважаємо, що для задоволення потреби сучасного суспільства щодо вивчення іноземної мови необхідно пропорційно поєднувати класичну методику та нові тенденції, з обов’язковим урахуванням психолінгвістичних особливостей дорослої аудиторії, що навчається.

#### **Список використаних джерел**

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М., 1966.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
3. Ласер Ж. Реалии французской культуры на уроках французского языка //Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцам / Ред. Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М., 1974. – С. 218.
4. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.

5. [http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc137\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc137_en.htm)
6. [http://www.multikulti.ru/Strategy/info/Strategy\\_info\\_234.html](http://www.multikulti.ru/Strategy/info/Strategy_info_234.html)

This article is about the modern problems of language acquisition of adults. In particular the main disadvantages of up-to-date methods are covered. The author advances the postulates that may improve the level of teaching of foreign language.

**Key words:** psycholinguistic aspects of studies of foreign language, grown man audience, modern method of studies a foreign language.

*Отримано: 09.02.2009*

**УДК 159.92**

*Г.В. Куценко*

## **Образ і картина світу як чинники САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

У статті розглядаються проблеми психологічних умов становлення самодетермінації особистості та визначене місце образу й картини світу в процесі розвитку самодетермінації. Основними складовими є процеси становлення суб'єктивності та суб'єктності, що розгортаються як розвиток компетентності, творчості, свободи та відповідальності. Роль образу і картини світу полягає в тому, що вони здійснюють (само-)орієнтувальну, опосереднювальну, спрямувальну та (само-)програмувальну функції.

**Ключові слова:** самодетермінація, саморозвиток, суб'єктивність, суб'єктність, образ світу, картина світу, психологічні засоби особистості.

В статье рассматриваются психологические проблемы становления самодетерминации личности, определено место образа и картины мира в процессе развития самодетерминации. Основными составляющими являются процессы становления субъективности и субъектности, разворачивающиеся как развитие компетентности, творчества, свободы и ответственности. Роль образа и картины мира состоит в том, что они осуществляют (само-)ориентирующую, опосредствующую, направляющую и (само-)программирующую функции.

**Ключевые слова:** личность, самодетерминация, саморазвитие, субъективность, субъектность, образ мира, картина мира, психологические средства личности.

**Актуальність** дослідження зумовлюється орієнтацією на вимоги сучасного глобалізованого світу та національно-суспільні запити, експліковані в освітніх пріоритетах. Концепція освіти XXI століття, розроблена ЮНЕСКО, передбачає “чотириєдине” завдання: освіта протягом усього життя повинна базуватися на тому, щоб навчитися пізнавати, навчитися створювати, навчитися жити разом, навчитися жити. Завдання створення умов для такого творчого самовиявлення потребує глибокого психологічного дослідження чинників та механізмів розвитку означених здатностей. З іншого боку, логіка розвитку самої психології така, що вона все частіше звертається до антропологічних, суб’єктивних, онтологічних, екзистенційних проблем. Дослідження зміщуються від аналітичного вивчення окремих рис до цілісного. Основним предметом психології стає особистість, що розвивається. Велика практична значущість психологічних досліджень стимулює необхідність інтеграції теоретичних і експериментальних науково-психологічних та педагогічних і навіть життєвих спостережень. Проте, незважаючи на численні напрацювання, на сьогодні проблема саморозвитку, самодетермінації як побудови своєї власної духовної психіки залишається актуальною, далекою від вирішення і такою, що потребує подальших експериментальних досліджень, так само як і концептуалізації. Більше того, у міру нагромадження емпіричних даних усе більше прояснюється велика складність цього феномену. Відтак доцільність дослідження зумовлена недостатньою вивченістю психологічних закономірностей та механізмів саморозвитку й самодетермінації особистості, а також місця образу і картини світу в цих процесах.

**Об’єкт** – процес самодетермінації особистості.

**Предмет** – психологічні складові процесу становлення самодетермінації.

**Мета** роботи – з’ясувати психологічні закономірності, чинники та умови становлення самодетермінації особистості, визначити місце образу і картини світу в процесі становлення самодетермінації, вияскравити складові механізми процесу самодетермінації.

**Стан розроблення проблеми.** Дослідження базується на усвідомленні складної залежності зовнішньої заданості і детермінації та самодетермінації як самоспричинення. Ці концепти є досить загальними і розкриваються через поняття розвитку особистості й саморозвитку, самоактуалізації, суб'єктності, саморегуляції, самоуправління (самокерування), самоздійснення. В основі теоретизації щодо розроблення проблеми самодетермінації лягають ці поняття та відповідні їм концепції.

Філософсько-антропологічний аспект проблеми самодетермінації розгортається в екзистенційному дискурсі і представлений іменами У. Баррета, О.Ф. Больнова, М. Гріна, К. Гоулда, Дж. Кнеллера, Г. Марселя, Ж. П. Сартра, К. Ясперса. У психологічному вимірі теоретично найбагатшим можна вважати суб'єктний підхід та концепцію суб'єктності, започатковану в психології С.Л. Рубінштейном [1] (К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, А.В. Брушлінський, В.І. Слободчиков [11], В.О. Татенко [14], Т.М. Титаренко [15] та ін). На сьогодні сформульовані основні положення суб'єктного підходу, досліджені характеристики суб'єктності, є деякі дані про вікові особливості. При використанні принципу суб'єктності варто зазначити, що недостатньо уваги приділяється змістовим характеристикам діяльності, її смислового аспекту.

В концепції самоактуалізації (А. Маслоу) основним є положення про існування людської потреби у визнанні, яка розвивається до потреби в самоактуалізації. Головний акцент робиться на моментах розгортання потенцій та на реальних досягненнях як його результатах. Спорідненим чином розглядається в концепції особистісно-орієнтованого навчання і терапії (К. Роджерс) та інших гуманістичних концепціях людський досвід як абсолютно цінний і унікальний. З огляду на завдання запланованого дослідження тут бракує аналізу аспекту самоактуалізації як зростання, вивищення. Погоджуючись із тим, що досвід завжди унікальний, не можна не зазначити слабкість тези про його абсолютну цінність [3].

Поняття та процес саморозвитку є предметом багатьох досліджень (Г.О. Балл [3], А.В. Брушлінський, В.А. Петровський, В.Г. Маралов, Г.К. Селевко, Ю.В. Слюсаревський, О.В. Хухлаєва). Саморозвиток починає проявлятися з виник-

ненням у людини суб'єктивності, можливості розвитку з опорою на внутрішню активність. Вельми цікавий ціннісний аспект саморозвитку досліджується в роботах В.І. Слободчікова, В.В. Ісаєва, Б.С. Брагуса в річищі християнської психології [4; 11]. З іншого боку, деякі сучасні теологи виявляють досить велику увагу до “психологічного забезпечення” і пояснення багатьох традиційно релігійних питань на психологічний кшталт (К. Барт, П. Тілліх). Ці міркування стосуються передусім “класичної” для християнської релігії й теології антиномії свободи волі (власне самодетермінації) і “свободи свідомості” (“сміливої свідомості”) – та відпочаткової гріховності, напередвизначеності людського життя, необхідності каяття, “упокорення” і т.д.

Психологічні проблеми самоздійснення аналізуються також Л.І. Божович, М.Й. Боришевським, Є.І. Головахою, І.В. Дубровіною, Є.О. Клімовим, Л.В. Сохань. Ці дослідження становлять велику і подеколи самостійну цінність: кожне на свій кшталт робить значний змістовий внесок у розуміння процесу і, зрештою, самого “сміслового призначення” самодетермінації. Проте в них (відповідно до завдань цих розробок і з огляду на нашу мету) бракує і онтогенетичного, і проєктувального аспекту. Необхідні теоретичні підвалини дослідження самодетермінації становлять роботи з проблематики саморегуляції (К.О. Абульханова-Славська, О.О. Конопкін, Ю.Н. Кулюткін, О.К. Тихомиров, С.В. Юркевич). У цих та подібних їм роботах превалює прескриптивно-рівневий підхід, який є недостатнім для завдань запланованого дослідження, що має і практично-проєктувально-корекційну спрямованість.

Лише почасти цю прогалину заповнюють роботи В.І. Моросанової та наші попередні роботи [6], в яких здійснюється індивідуально-типологічний, точніше, стильовий, підхід до дослідження проблеми саморегуляції: стилі саморегуляції поведінки пов'язуються з когнітивними стилями особистості. Стильовий підхід є потенційно потужним для дослідження умов становлення й розгортання процесу самодетермінації.

Одними з перших, хто почав розгортати поняття “самодетермінація” в суто психологічному річищі, були Е. Дісі та Р. Райан. Самодетермінація, або автономія, розглядається як відчуття, але й водночас як реалізація свободи вибору людиною способу поведінки та загалом існування в світі незалежно від

впливаючих на неї зовнішніх сил та (багатьох) внутрішніх процесів.

**Основна ідея.** Саморозвиток особистості мислиться таким, що розгортається як становлення суб'єктності, найважливішими царинами прояву якої є життєтворення та культуротворення. Це можна здійснити і зрозуміти через дослідження взаємовпливів процесів зовнішньої детермінації та самодетермінації. Дослідження запроваджується як розвиток актуального та нерозробленого у вітчизняній педагогічній та віковій психології підходу, що може бути названим “антропологією освіти”. Основною теоретико-методологічною позицією є обстоювання й доведення положення про те, що основним модусом буття людини є її розвиток як особистості. В основу дослідження була покладена концепція генетичної психології особистості та генетико-моделювальний метод, розроблені академіком С.Д. Максименком.

Основа полягає у розумінні особистості як нової соціокультурної форми існування психіки, що являє собою неподільну єдність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності, поведінки і саморегуляції та має свій неповторний внутрішній світ [7]. Головним є те, що природа людської психіки – особистісна. Особистість є цілісністю біологічних, соціальних та духовних джерел, але кожна частина не існує окремо і самостійно, а є носієм усієї особистості. Трактowana таким чином особистість має такі ключові ознаки: цілісність, активність, вираження, відкритість, саморегуляція, саморозвиток [8].

Основна настанова генетичного підходу: психологічне вивчення будь-якого явища можливе як вивчення цього явища у процесі формування та розвитку. Генетичний аспект дослідження становлення самодетермінації з необхідністю передбачає врахування фундаментальної настанови на те, що “об’єкт” – мета саморозвитку завжди є неочевидним (С.Д. Максименко, Г.П. Щедровицький та ін.). Більше того, він ніде не існує у своїй визначеній чи сталій формі. Мета і сам процес саморозвитку як самодетермінації подібні до так званих елементарних часток, “що не мають маси спокою”, тобто саморозвиток завжди існує як тенденція, напрям, шлях руху: “він виявляється як деяка загальна тенденція, як принциповий момент загальної життєдіяльності (що мовою категорій і позначається як



“предумови й умови розвитку”), з “матеріалу” яких він спеціально конструюється” [11; с. 5].

Цим “матеріалом” є суб’єктивність. Загальнометодологічною позицією щодо розгляду суб’єктивності є розуміння цієї останньої як такої власне людської сутності-здатності, для якої “не існує однопорядкових, рівнозначних явищ, з якими б вона перебувала в причинно-наслідкових зв’язках (ні природно-тілесних, ні соціокультурних). Як пише В.П. Іванов [14], для суб’єктивності неможливо вказати сукупність породжуючих її зовнішніх причин, умов, обставин, бо її природа ... її специфіка полягає в самоспричиненні, в самообумовленості” [там само]. Сутність суб’єктивності тому полягає в здатності людини перетворювати власну тілесність (“тіло”), психіку (“душу”) і свої вищі устремління (“дух”) на предмет пізнання, потім на предмет перетворення, а згодом на повноцінний психологічний засіб, “новий органон”, і таким чином ставати достотним суб’єктом життєтворення та культуротворення.

Однією з найважливіших “іпостасей” суб’єктивності є так званий образ світу та картина світу. Вважається, що для того, щоб світ не здавався чи не був (!) для людини хаотичним і непрогнозованим нагромадженням фрагментарних “вражень”, вона створила такий собі пристрій: картину світу, що є узагальненим уявленням про те, що таке цей світ і як він влаштований, щоб у ньому можна було жити. Відтак картина світу – це “суб’єктивно-ментальна” реплікація світу як певної структури у його, світу, предметно-явищній, тобто об’єктній, позапокладеності суб’єкту.

Тому різні види реальних відносин людини зі світом опосереднюються образом світу та картиною світу. Картина світу є узагальненим сплетом “об’єктивних істин” та суб’єктивістичних упередженостей людини щодо того, яких “вражень” вона може чекати від світу [2; 6; 12]. Іншими словами, картина світу – це такий психологічний засіб, який людина “ставить” між собою й світом і який допомагає їй модулювати (“моделировать” і “модулировать”) обопільність своїх практичних та теоретичних відносин зі світом. Змістом образу світу (на відміну від картини світу, змістом якої є різною мірою теоретизованими знаннями уявленнями про світолад), є матриці, еталони, архетипи, когнітивні й емоційні стилі, символізаційні системи та інші ментальні структури, а також емоційно-пізнавальні

трансценденталії, що спрямовують зусилля і надають можливості набуття нового досвіду.

Більш деталізована точка зору на сутність образу світу полягає в тому, що образ світу досить суголосно визначається як “система експектацій (очікувань), що породжує об’єкт-гіпотези, на підставі яких відбуваються структурування і предметна ідентифікація окремих *чуттєвих вражень*” [12; с. 24] (виділено нами – Г.К.). Образ світу задає тому “постійний контекст” для будь-якого актуального сприйняття [там само]. Отже, засадобудовним є положення про те, що образ світу є базальним, ядерним утвором стосовно всіх інших окремих образів або чуттєвих вражень.

Особливою цінністю при цьому природно є розвиток в напрямку суб’єктності, тобто самостійності, особистісної автономності, цілеспрямованості, і починаючи з певного моменту до повноцінного духовного самовивіщення. Це є набуття все більшої свободи від зовнішніх обставин як перепон і обмежень [3; 6; 13; 14; 15; 16].

Дитина відпочатково “перебуває” між двома світами – світом культури та світом природи. У кожного світу існують свої імперативи, вимоги, невиконання яких тягне певні “санкції”. В дескриптивну модель природних імперативів входять вікові та індивідуальні: людина у своїх прагненнях до вивіщення повинна пристосовуватись, адаптуватись до обмежень і перепон для саморозвитку і розгортання діяльностей. Наступним “завданням” на шляху до самодетермінації є вміння керувати своїми умовно природними особливостями та станами, тобто саморегуляція. Здатність до саморегуляції розглядається як одна із загальних здібностей людини, яка також розвивається “у просторі” діяльностей і ставлень та “онтогенетичному часі”.

Світ культури перед дитиною постає передусім у модусі знань. У форматах “людина як суб’єкт добування знань” і “людина як суб’єкт учіння” непересічне значення має діяльність по розпредметненню здібностей, закладених у предметах культури. Психологічні особливості та умови прагнення не сходити назавжди з позиції учня є однією з передумов особистісного саморозвитку.

Тобто розвиток самодетермінації передбачає розвиток компетенції, творчості, свободи та відповідальності.

Компетентність розглядається в аспектах розвитку професійної, соціально-психологічної, особистісної, життєтворчої компетентності. Розвиток компетентності учнів у царині їх провідної діяльності – навчальної – має багато спільних характеристичних рис з розвитком професійної (за А.К. Марковою). Розвиток творчості онтогенетично проявляється в таких основних напрямках, як пізнавальна активність, пізнавальна мотивація, продуктивна діяльність, сфера міжлюдських та соціальних відносин, самозростання та самотрансценденція [див. також 9]. Розвиток свободи може простежуватися у становленні самої потреби у свободі, досягнення особистісної незалежності, суб'єктивної здатності до вибору та так званої “сміливої свідомості”. Становлення особистісної свободи базується на мотивації досягнень, довірі до світу, відчутті своєї ефективності, в тому числі у постановці все більш складних задач, рефлексії, початково предметній. Ці процеси неможливі без розвитку системи саморегуляції, в якій все більшого значення повинні набувати процеси самоконтролю, рефлексії та програмування (самопрограмування). Саморегулювання з необхідністю здійснюється з урахуванням природних особливостей, цінні та особливо цінності діяльності [6].

**Формування особистісної активності.** Правильніше говорити не про формування, а про сприяння і створення умов для становлення та розвитку суб'єктності. Звичайно під суб'єктом розуміють активну сторону взаємодії. На відміну від широкого філософського розуміння суб'єкта і суб'єктності психологічний ракурс передбачає такі основні моменти, що диференціюють “психологічного” суб'єкта від “непсихологічного”. 1. Суб'єкт особистісної активності – той, кому належить авторство. Як правило, у психологічному обігу “суб'єкт” розуміється як “суб'єкт діяльності”. Але це може бути авторство не лише предметно-практичної діяльності або спілкування, але й сприймання, “відчуття”, мислення, переживання, “переборення” і т.д. – власне, майже будь-якої авторської психічної діяльності. 2. Суб'єкт особистісної активності – це той, хто свідомо і самохітно (“преднамеренно”) ініціює здійснює або запускає якусь діяльність чи взаємодію [7; 8; 14]. Тут суб'єктом можна назвати не того, хто виконує завдання, а того, хто вирішує задачу. Власне, постановка (особистої) задачі моментом цілепокладання [17]. У цьому

плані “суб’єктом потерпання” людина може вважатися тоді, коли потерпання є її самохїтним вибором. З. Суб’єктом особистїсної активностї людина стає тоді, коли вона бере вїдповїдальностї за свої дїї. Людину, що свїдомо, активно, “по-авторськи” дїє, не можна назвати достотним суб’єктом, якщо вона дїє невїдповїдально чи безвїдповїдально. Момент вїдповїдальностї один з найважливїших, але водночас з найважчїй для педагогїчної дїяльностї в планї формування. По-перше, їснують незаперечнї вїковї обмеження щодо самої можливостї взяття на себе вїдповїдальностї. Щоправда, починаючи з певного вїку (для рїзних дїяльностей це рїзний вїк) вїдповїдальностї з прогностична здатностї з вїкової особливостї переростає в їндивїдуально-особистїсну.

Роль образу свїту в процесї становлення самодетермінації особистостї можна зрозумїти так. Образ з картина свїту виступають тут найважливїшими психологїчними засобами особистостї в цїлому, як деякого цїлого, що не зводиться нї до тїлесного, нї до психїчного (психологїчного), нї до культурно-духовного. Вони на загал виконують (само-)орїєнтувальну, опосереднювальну, спрямувальну та (само-) програмувальну роль.

Система освїти, яка є одним з джерел формування освїтнього простору, виступає основним засобом, формою з субстратом процесїв становлення самодетермінації, надає цїннїсні “породжувальнї зразки” [5]. Їншим важливим джерелом формування освїтнього простору з “їнформаційного середовища” є суб’єкт самоосвїти [3; 7]. Проте їснує небезпека переростання свободи у сваволю, особливо враховуючи непїдконтрольнїй розвиток кїберпростору, який призводить до нового узалежнення та само- з життєвїдчуження [13; 15]. Неперехїдне значення тут має психологїчно обґрунтована органїзація навчального (освїтнього) матерїалу, особливо в гуманїтарних дисциплїнах, де можна виразно експлїкувати задачї “на смисл”, а в їдеалї – побудова системи освїти як деякої “духовної валеологїї”.

Реалїзація антрополого-генетичного пїдходу в розумїннї особистостї, тобто як їснуючої *через* саморозвиток, – дозволяє вїдкрити принципово новї аспекти розгляду особистостї.

**Висновки.** Розвиток самодетермінації передбачає розвиток компетенції, творчостї, свободи та вїдповїдальностї. Система

освіти, яка є одним із джерел формування освітнього простору, виступає основним засобом, формою і субстратом процесів становлення самодетермінації, надає ціннісні “породжувальні зразки”. Іншим важливим джерелом формування освітнього простору з “інформаційного середовища” є суб’єкт самоосвіти. Саморозвиток особистості мислиться таким, що розгортається як становлення суб’єктивності та суб’єктності, найважливішими царинами прояву якої є життєтворення та культуротворення. Образ і картина світу виступають тут найважливішими психологічними засобами особистості в цілому, як деякого цілого, що не зводиться ні до тілесного, ні до психічного (психологічного), ні до культурно-духовного. Вони на загал виконують (само-)орієнтувальну, опосереднювальну, спрямувальну та (само-)програмувальну роль.

#### **Список використаних джерел**

1. Арсеньев А. С. Размышления о работе С. Л. Рубинштейна “Человек и мир” // Вопросы философии. – 1993. – № 5. – С. 130-160.
2. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1980. – 128 с.
3. Балл Г.А. Проблема самоактуализации личности в гуманистической психологии: Аналитический обзор/ Сост. Г.А.Балл. – К., 1991. – 31 с.
4. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3-19.
5. Иванов В. П. Человеческая деятельность – познание – искусство. – Киев: Наукова думка, 1977. – 237 с.
6. Куценко Г.В. Психологічна оцінка когнітивного стилю особистості // Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах: Посібник для шкільних психологів / За заг. ред. акад. С.Д.Максименка. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2000. – Розділ 7. – С.139-198.
7. Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезе: В 2 т. – К.: Форум, 2002. – Т. 1. – Теоретико-методологичні проблеми генетичної психології. – 319 с.
8. Максименко С.Д. Генезис существования личности. – К.: ООО “КММ”, 2006. – 240 с.
9. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості // Актуальні проблеми сучасної психології. До 60-річчя від

- дня народженн академіка С.Д.Максименка: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. члена-кореспондента АПН України Н.В.Чепелевої. – К.: Нора-прінт, 2002. – Вип. 22.– С. 221-229.
10. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – Том.2. – 416 с.
  11. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 318.
  12. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. – 1981. – № 2. – С. 15-29.
  13. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту: Монографія. – К.: Нора-Друк, 2003. – 298 с.
  14. Татенко В. О. Психология в субъектном измерении: Монография. – К.: Просвіта, 1996. – 404 с.
  15. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 375 с.
  16. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). – К.: Миллениум, 2003. – 152 с.

Psychological problems of establishing personality's self-determination were given consideration in this article, the role of world view and world picture in the development of self-determination was specified. The main components are the processes of emerging subjectivity and subject-authority, displaying themselves in the development of competence, creativity, freedom and responsibility. The role of world view and world picture consists in their (self)-orienting, mediating, directing and (self)-programming functions.

**Key words:** personality, self-determination, self-development, subjectivity, subject-authority, world view, world picture, psychological tools of personality.

*Отримано: 27.02.2009*

## Психолого-педагогічні особливості мотивації майбутнього вчителя музики до професійного зростання в процесі неперервної освіти

У статті окреслено психолого-педагогічні особливості мотивації студентів-музикантів до професійного зростання, розкрито шляхи вдосконалення професіоналізму майбутніх вчителів, спрямованих на саморозвиток і самовизначення в процесі неперервної освіти.

**Ключові слова:** мотивація, саморозвиток, самоосвіта, художньо-педагогічна діяльність, психолого-педагогічна підготовка

В статье очерчены психолого-педагогические особенности мотивации студентов-музыкантов к профессиональному росту, раскрыты пути совершенствования профессионализма будущих учителей, ориентированных на саморазвитие и самоопределение в процессе непрерывного образования.

**Ключевые слова:** мотивация, саморазвитие, самообразование, художественно-педагогическая деятельность, психолого-педагогическая подготовка.

У наукових дослідженнях представлено широкий спектр засобів забезпечення якості професійної підготовки, що досягається різними шляхами: оновленням змісту навчального процесу, орієнтованого на останні досягнення науки і практики, підвищенням професіоналізму, активною участю у науково-дослідницькій діяльності, вдосконаленням практичних умінь і навичок.

Аналіз наукових джерел з педагогіки, психології, мистецтвознавства дозволив виявити низку проблем, вирішення яких сприятиме творчому розвитку особистості майбутніх учителів музики, поглибленню теоретичних знань та практичних умінь, що забезпечить ефективність фахової підготовки спеціалістів до художньо-педагогічної діяльності.

Шляхи вдосконалення професіоналізму вчителів розкриваються в розробках нових технологій, спрямованих на саморозвиток і самовизначення фахівців, виявлення внутріш-

ніх потреб і стимулів до навчання, розкриття свого внутрішнього потенціалу (А.М. Алексюк, Т.Г. Браже, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, П.І. Підкасистий, С.О. Сисоєва).

Художньо-педагогічна діяльність майбутніх учителів музики вимагає виняткової компетентності в галузі мистецтва, практичних умінь і навичок, фундаментальних знань з педагогіки й психології, високого рівня загальної і художньо-педагогічної культури. Спеціалізація майбутніх фахівців відбувається на рівні методики викладання обраного предмета професійного спрямування і вимагає певної підготовки, яка має суттєві відмінності, наприклад, при підготовці вчителя музики і підготовці вчителя хореографії чи образотворчого мистецтва. На відміну від професійної підготовки, професійне становлення фахівця художньо-естетичних дисциплін, яке відбувається у вищому навчальному закладі, має спільну мету, форми, чинники (внутрішні й зовнішні) та засоби. І чим краще студент розуміється на різних видах мистецтва, тим вищих результатів досягає у процесі професійного становлення, яке покликане забезпечити розвиток професійної свідомості, вищий рівень професіоналізму, інтеграцію фахової мистецької та психолого-професійної підготовки, праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність майбутнього вчителя музики та дисциплін художньо-естетичного циклу [1, 23].

Впровадження нових освітніх технологій вимагає відповідної підготовки вчителів, професійне становлення яких відбувається в органічному взаємозв'язку з особистісним розвитком. Видатні діячі освіти (В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, С.Т. Шацький) відзначали, що важливим для педагога є поєднання знань, педагогічних здібностей, умінь, професіоналізму і високої культури особистості що майстерність і професіоналізм педагога – це синтез наукових знань, інтелектуальних та практичних умінь, блискучого володіння методикою й особистісних якостей учителя.

Концепції музичного виховання й сучасні інтегровані програми в галузі “Мистецтво” спрямовані на збагачення знань і розвиток аналітичних та художніх умінь у художньо-творчій діяльності, які допомагають реципієнту сприйняття зіставляти художні твори різних видів, відчувати їхні зв'язки, знаходити загальне й особливе в кожному мистецькому явищі. Майбутній фахівець повинен володіти не лише специфічно музичними та



педагогічними вміннями: виконавськими, комунікативними, операційними, організаційними, пізнавальними, інтелектуальними, гностичними, творчими, але й художніми та аналітичними. Художньо-педагогічна діяльність вчителя музики вимагає включення в тезаурус майбутнього вчителя музики умінь педагогічного коментування виконуваних творів, умінь виносити критичні судження та писати художньо-критичні роботи (коментарі, рецензії, літературні описи та есе творів), розуміти ремарки авторського тексту, вміння інтерпретувати твори різних видів мистецтва, імпровізувати (як виконавець і педагог), використовувати різні художні засоби при підготовці сценаріїв і програм свят, концертів, виховних заходів, музичних та мистецьких ігор і вікторин, творчо моделювати фрагменти уроків і ситуацій тощо.

Навчання студентів у ВНЗ є важливим етапом професійного становлення особистості, на якому найбільш актуальною є професійна мотивація, яка спонукає і спрямовує діяльність суб'єкта по освоєнню професії. Розробці цього напрямку проблеми сутності мотивації присвячені праці О. Гребенюка, Н. Кузьміної, Н. Сергєєва, В. Семиченко та ін.

Вивчення динаміки мотивації особистості на різних етапах професійної підготовки, пов'язаних з різними рівнями оволодіння мистецькою професією, можна звести до таких положень:

- мотивація професійної діяльності має багаторівневу структуру;
- вона змінюється в процесі професійної підготовки, насамперед, убік ієрархізації, хоча змінюється сила й стійкість мотивів, їх множинність і структура мотивації: мотивація стає усе більш адекватною майбутній професійній діяльності;
- особливі зміни в мотивації професійно-діяльнісного рівня;
- найбільш стійкі широкі соціальні мотиви;
- існує зворотний зв'язок між силою утилітарних мотивів й успішністю, і прямий зв'язок між науково-пізнавальними й професійними мотивами;
- успішність діяльності залежить від сили й стійкості мотивів, їх множинності, структури та ієрархії мотивації.

Співвідношення мотивів і цілей діяльності полягає в тому, що мотив виступає як причина постановки тих чи інших цілей.

Щоб поставити перед собою мету, необхідний відповідний мотив: самоствердження, самореалізації, матеріального стимулу, інтересу до змісту діяльності тощо.

Мета, як правило, детермінується кількома мотивами. Наприклад, до мети “добре вчитися” можуть спонукати різні мотиви: інтерес до знань, намагання уникнути покарання і нарікань батьків, прагнення дістати схвалення від інших, принести користь суспільству (соціальний мотив) тощо. Кожного студента спонукає до отримання позитивних оцінок певний, властивий лише йому, комплекс мотивів. Знаючи, які мотиви спричинюють прагнення студента отримувати високі оцінки, можна успішніше керувати його навчальною діяльністю. Актуалізуючи додаткові мотиви, можна в такий спосіб підсилити спонукальний вплив мети.

Чим більше мотивів детермінує мету, то більшою є її спонукальна сила, спонукальний вплив на діяльність особистості.

Оскільки цілі тісно пов’язані з мотивами, вони також здійснюють істотний спонукальний вплив на діяльність особистості. Постановка мети стимулює докладати відповідних зусиль для її досягнення.

Чим конкретнішими є цілі, тим більшим є їхній спонукальний вплив. Загальні, неконкретизовані цілі часто мають характер декларацій і не стимулюють до діяльності. Конкретизація мети, розробка проміжних цілей (етапів) і засобів їх досягнення є важливим мотиваційним фактором.

Слід також зазначити, що мета, яка ставиться особистістю самостійно, підсилює мотивацію, створює позитивний настрій і утримується довше, вона схильна працювати над її досягненням значно наполегливіше. Мета, яка задається ззовні, викликає меншу активність, має меншу спонукальну силу.

Загальні цілі, суспільні норми, завдання, отримані від інших людей, можуть стати індивідуальними цілями особистості лише за умови, що вони є етапом або засобом задоволення її потреб.

Досить важливою є фіксація проміжних результатів. Якщо особистість бачить навіть незначне просування до мети та результати своєї діяльності, то це посилює мотивацію до діяльності, збільшує активність у роботі. Це можливо за умови, коли особистість чітко усвідомлює, що вона уміє робити, що необхідно зробити.

Як відомо, будь-яка діяльність є полімотивованою, тобто спонукається не одним мотивом, а багатьма мотивами. Полімотивованість діяльності зумовлюється тим, що дії особистості визначаються ставленням до предметного світу, людей, суспільства, себе.

Так, наприклад, А. Маслоу стверджував, що будь-яка діяльність (чи поведінка) спонукається кількома чи навіть усіма базовими потребами одночасно, а не однією. Залучення якомога більшої кількості потреб (актуалізація ширшого кола спонукальних чинників) підвищує загальний рівень мотивації діяльності [2].

Досить повна схема співвідношення різних мотивів у спонуканні складних видів діяльності була запропонована Б. Додоновим [3].

Згідно з цією схемою діяльність спонукається такими мотивами:

- задоволення від самого процесу діяльності;
- отриманий результат діяльності (створений продукт, засвоєні знання тощо);
- винагорода за діяльність (подяка, грамота, підвищення в посаді тощо);
- уникнення санкцій (покарання), котрі загрожували б у разі ухиляння від діяльності або несумлінного виконання її.

Можна стверджувати, що кількість мотивів, які актуалізуються і спонукають до діяльності, визначає загальний рівень мотивації. Але, як про це говорить Б. Додонов, важливий кожен мотив та його спонукальна сила, хоча інколи сила впливу одного з мотивів переважає спонукальний вплив кількох інших, разом узятих. Однак чим більше мотивів актуалізується, тим вищим є загальний рівень мотивації.

Отже, загальний рівень мотивації залежить від:

- кількості мотивів, які актуалізуються;
- спонукальної сили кожного з цих мотивів;
- актуалізації ситуативних факторів.

Спираючись на вказану закономірність, педагог-музикант, прагнучи посилити мотивацію своїх студентів, має працювати у трьох напрямках:

- задіяти (актуалізувати) якомога більшу кількість мотивів;

- збільшити спонукальну силу кожного з цих мотивів;
- актуалізувати ситуативні мотиваційні фактори.

У зв'язку з цим необхідно проаналізувати поняття “мотив”, “мотивація”, “стимул”. Як указують Л. Божович, О. Леонт'єв, А. Маркова, С. Рубінштейн, мотивація є рушійною силою людської поведінки та діяльності. З поняттями “мотив” і “мотивація” пов'язується все те, що стосується стимуляції або спонукання людини до діяльності. Ці поняття містять у собі уявлення про потреби, інтереси, цілі, наміри, прагнення, спонукання, стимули, наявні у людини; про зовнішні фактори, які змушують її поводитися певним чином; про управління діяльністю в процесі її здійснення та ін. Поняття “мотивація” є більш широким, ніж “мотив”, і позначає:

- систему факторів, що визначають поведінку (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення, стимули, інтереси, установки);
- динамічний процес внутрішнього, психологічного управління поведінкою, що включає ініціацію, напрям, організацію, підтримку.

Поняття ж “мотив” позначає усвідомлювану людиною причину поведінки й діяльності. Однак будь-яка форма людської поведінки може бути пояснена як внутрішніми (психологічними), так і зовнішніми (умовами й обставинами) причинами. У зв'язку із цим необхідно врахувати таке поняття, як “стимул”.

Спробуємо розглянути більш детально три основні категорії навчальної діяльності (внутрішні, зовнішні й особисті).

Внутрішні стимули навчання визначаються потребами людини й можуть мати як уроджений (виражає органічні потреби людини), так і набутий характер (виражає соціальні потреби, сформовані суспільством). Вважається, що серед уроджених потреб особливе значення мають такі стимули навчальної діяльності, як потреба в активності й потреба в інформації. Серед набутих потреб (тобто сформованих у процесі навчання й виховання) важливу роль у виникненні мотивів навчання відіграють гностичні потреби (потреби в знаннях) і позитивні соціальні потреби (прагнення приносити користь суспільству, прагнення до суспільно цінних досягнень тощо).

Зовнішні стимули навчання визначаються соціальними умовами життєдіяльності людини, до яких, найчастіше ,

відносять вимоги, очікування й можливості. Вимоги пропонують людині певні види й форми діяльності й поведінки. Так, наприклад, у ВНЗ від студентів вимагається відвідувати заняття, брати участь у семінарах, виконувати завдання, складати іспити та ін. Суспільство жадає від людини дотримуватися в поведінці заданих моральних норм, виконувати певну діяльність. Очікування характеризують відношення суспільства до людини, пов'язане із припущенням про те, які риси поведінки й форми діяльності воно вважає нормальним для даної людини. Наприклад, для юнака, що закінчив школу, вважається цілком нормальним учитися у ВНЗ для того, щоб підготуватися до подальшої професійної діяльності. Очікування відрізняються від вимог тим, що не є наказом, а створюють загальну атмосферу здійснення діяльності. Можливості – це об'єктивні умови навчальної діяльності, які є в оточенні людини. Так, певна організація навчального процесу створює можливість для розвитку інтересу до навчального предмета.

Особисті стимули навчання (цінності) визначаються інтересами, прагненнями, установками, переконаннями й світоглядом людини, уявленням про себе, відношенням до суспільства. Такими стимулами є: самовдосконалення, самоствердження, самовираження, задоволення окремих потреб, життєві ідеали й зразки. Зовнішні, внутрішні й особисті стимули навчання в різних співвідношеннях є в кожній людини. Виникненню певної сукупності навчальних мотивів сприяє використовуване в практиці навчання стимулювання діяльності. При цьому той, хто навчається, виступає як об'єкт педагогічних впливів і суб'єкт пізнавальної діяльності. Педагог організовує зовнішні стимули (вимоги, очікування, можливості) так, що вони формують необхідні інтереси, потяги й цінності в тих, що навчається. При розробці ефективних форм педагогічного впливу на особистість, що навчається, спрямованих на розвиток мотивації навчальної діяльності, необхідно враховувати те, що будь-який “зовнішній вплив дає той або інший психологічний ефект, лише переломлюючись через психічні стани суб'єкта” [4, 226]. Для мотивів навчання недостатньо тільки зовнішніх стимулів. Для того, щоб студент-музикант продуктивно включився в навчально-творчу діяльність, необхідно, щоб зовнішні стимули, спрямовані на розвиток у нього мотивів навчальної діяльності, були “не тільки зрозумілі,

але й внутрішньо прийняті ним, тобто, щоб вони набули значущість для нього...” [5, 604]. Умови адекватного переходу зовнішніх впливів у мотиви є складною психолого-педагогічною проблемою.

Розвиток мотивації студентів-музикантів до професійного зростання включає:

1. Механізм розвитку мотивації “знизу нагору”, який полягає в тому, що стихійно сформовані або спеціально організовані педагогом умови навчальної діяльності й взаємини між учасниками навчального процесу вибірково актуалізують окремі ситуативні спонукання, які при систематичній активізації поступово усталюються й переходять у стійкі особистісні мотиви освіти та професійного зростання.

Даний механізм формування мотивації стимулюється, в основному, зміною зовнішніх умов навчальної діяльності, тобто створенням творчого середовища, яке сприяє гуманістичній взаємодії суб’єктів педагогічного процесу, оскільки розвиток мотивації професійного зростання в процесі неперервної освіти можливий лише при взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів.

2. Механізм розвитку мотивації “зверху вниз” полягає в засвоєнні студентами пропонованих у готовій формі спонукань, які за задумом викладача повинні в нього бути і які сам студент повинен перетворити із зовнішніх у внутрішньо прийняті й реально діючі спонукання. Пояснення студенту змісту формованих спонукань, їх співвіднесення з іншими, більшою мірою полегшує йому значеннєву роботу й рятує від стихійного пошуку, що нерідко пов’язаний з безліччю помилок. Цей механізм стимулюється зміною внутрішньоособистісної атмосфери через внутрішню роботу суб’єкта по переосмисленню своєї мотивації навчально-пізнавальної діяльності [6, 42].

Одним із основних моментів мотиваційної концепції є визнання мотивації діяльності, відповідно до якого будь-яка діяльність (у тому числі і навчальна) звичайно збуджується одночасно різними мотивами, що вступають між собою в ієрархічні відносини. Сукупність мотивів, пов’язаних якою-небудь діяльністю, являє собою мотивацію діяльності.

Наше дослідження ґрунтується на теоретичних положеннях психологів С. Рубінштейна, Л. Божович, О. Леонтьєва, О. Гребенюка, згідно з якими всі мотиви навчання не можуть розвиватися по ізольованих, не пов’язаних одна з однією лініях.

Отже, необхідно досліджувати розвиток мотивації до навчально-творчої діяльності й неперервної освіти студентів-музикантів, як цілісну ієрархічно організовану систему, що змінюється в ході вивчення фахових і педагогічних дисциплін.

Отже, спираючись на все вищевикладене, ми можемо зробити висновок про те, що мотивація навчально-пізнавальної та художньо-творчої діяльності являє собою складну систему усвідомлених спонукань, які є властивостями особистості, що виникають на основі потреб, у єдності змістового й динамічного аспектів розвитку, й виконують певні функції: спонукальну, спрямовуючу, регулюючу, прогнозуючу, контролюючу й сенсоутворюючу. Мотивація навчання є чинником, що детермінує ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів. Позитивна мотивація дозволяє студентам-музикантам активно прагнути до поповнення загальних і професійних знань, до оволодіння навчально-пізнавальними й професійними вміннями, до вдосконалювання в собі соціально й особистісно значущих якостей, до неперервного вдосконалення себе.

Розвиток професійної діяльності студента-музиканта в освітньому процесі пов'язаний з постійним відновленням його змістових й технологічних аспектів, що дозволяють поступово “переводити” навчальну діяльність студента в професійну діяльність фахівця, тобто відбувається зсув мотивації навчальної діяльності до мотивації неперервного вдосконалювання студента-музиканта як особистості і як майбутнього фахівця.

Отже, розвиток мотивації професійного зростання в процесі неперервної музичної освіти – це цілісний, динамічний, неперервний і гуманістично спрямований процес зростання внутрішньої потреби в особистісному перетворенні, у готовності до перетворюючої професійної діяльності, у здатності до актуалізації творчого потенціалу й вибудовування індивідуальної професійно-особистісної стратегії впродовж всього життя. Цей процес буде протікати ефективно, якщо в студента-музиканта буде сформовано потребу до навчально-пізнавальної та художньо-творчої діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія. – К.: Наукова думка, 2003. – 263 с.

2. Маслоу А. Мотивация и личность /А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999.
3. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности /Б.И. Додонов //Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 48-56.
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М.: АН СССР, 1957. – 328с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
6. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности /В.Г. Асеев. – М.: МГПИ, 1976. – 234 с.

In the article the features of motivation of students-musicians are outlined to professional growth, the ways of perfection of professionalism of future teachers of directed are exposed on self-determination in the process of continuous education.

**Key words:** motivation, self-education, artistically pedagogical preparation, pedagogical preparation.

*Отримано: 19.02.2009*

**УДК 17.022.1:316.614.4**

*Н.П. Максимчук, І.М. Палилюцько*

## **ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ**

У статті проводиться теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури щодо особливостей психічного розвитку та впливу процесу соціалізації на формування моральних цінностей у юнацькому віці.

**Ключові слова:** моральні цінності, ціннісні орієнтації, моральні норми, моральна свідомість, соціалізація, Я-концепція, юнацький вік, самовизначення.

В статье наведены теоретический анализ психолого-педагогической литературы, касающейся особенностей психического развития и влияния процесса социализации на формирование моральных ценностей в юношеском возрасте.



**Ключевые слова:** моральные ценности, ценностные ориентации, моральные нормы, моральное сознание, социализация, Я-концепция, юношеский возраст, самоопределение.

**Вступ.** Набір цінностей, якими оволодіває та які засвоює особистість в процесі соціалізації, задає суспільство. Дослідження цієї проблеми ми вважаємо актуальним, оскільки у ситуації серйозних соціальних змін у суспільстві, коли має місце розмитість ціннісної структури, багато цінностей порушується, і як наслідок, виникають протиріччя щодо ідеалів і цінностей. Особливо це стосується становлення моральної свідомості у юнацькому віці.

Формування ціннісної структури особистості виступає важливим чинником процесу соціалізації. Оволодіваючи нормами, цінностями, які існують у суспільстві, людина стає повноправним членом цього суспільства, повною мірою бере участь у соціальних відносинах.

Вивчення ціннісних орієнтацій молоді відображено в педагогічно-психологічних (І.Д. Бех, Т.С. Анісімова, В.І. Бойко, М.Й. Боришевський та ін.), соціально-психологічних (І.С. Кон, Д.В. Ярцев, А.Г. Здравомислов, В.О. Ядов та ін.) дослідженнях і висвітлено різні аспекти даної проблеми, а саме, формування моральної свідомості і поведінки у ранньому юнацькому віці у соціальному середовищі, особливості процесу соціалізації юнаків, духовні цінності у розвитку особистості, проблеми формування ціннісних орієнтацій студентів та ін. Отже, проблема вивчення моральності як системи соціальних вимог є актуальною та складною.

**Метою** нашої статті є аналіз психолого-педагогічної літератури щодо становлення моральних ціннісних орієнтацій у юнацькому віці під впливом процесу соціалізації.

**Результати.** Найцікавішим щодо формування системи цінностей особистості (Л.М. Антилогова, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Т.В. Бутківська та ін.) є перехідний період від підліткового до юнацького віку. Період переходу від підліткового до юнацького віку припадає на старші класи. Важливим на даному етапі є формування самосвідомості, у зв'язку з чим перехід з дитинства до дорослої стадії, необхідність самовизначення, вибору життєвого шляху ускладнюється [8]. Також юнацький вік характеризується зміною внутрішніх позицій, коли юнак будує плани на майбутнє, визначає перед собою життєві цілі, визначається з вибором професії.

Юність – це всього лише початок дорослого життя, часто сприймається як чернетка, яку можна відкласти і почати писати заново. Відчуття того, що все життя попереду, дає можливість проб, помилок, пошуків. Вибраний шлях в цей період часто багато чого визначає в житті дорослої людини.

З психологічної точки зору, юність є періодом інтеграції у суспільство дорослих. Соціальні норми засвоюються, інтерпретуються індивідом і стають внутрішніми регуляторами поведінки. Засвоєння норм відбувається через систему внутрішнього фактор – Я-концепцію індивіда. Механізм регуляції поведінки залежить від ступеня усвідомлення і прийняття норм особистістю. Усвідомлення у свою чергу допомагає юнакові співставити свої та чужі вчинки, регулювати свою поведінку.

За періодизацією, прийнятою у вітчизняній психології, перехід від підліткового віку до юнацького починається з 15 до 17 років, ще його називають раннім юнацьким віком. І.Ю. Кулагіна, В.М. Гамезо підкреслюють, що у юнацькому віці спостерігаються стрімкі зміни у свідомості юнаків, коли одні чітко можуть визначити життєвий шлях і наполегливо досягати мети, інші ж відчують невпевненість у собі, є непостійними у своїх вчинках, імпульсивні, їм важко себе зрозуміти, вони не приймають цінностей суспільства, але їм не можуть визначити власні цінності [6; 8].

В.М. Гамезо характеризує старший шкільний вік як початкову стадію фізичної зрілості і завершення статевого розвитку. На його думку, фізичний розвиток сприяє формуванню навичок та вмінь в трудовій діяльності, відкриває широкі можливості у виборі професії, а також розвитку особистісних якостей. Усвідомлення юнаками своєї сили, привабливості формує високу самооцінку, впевненість у собі, чи навпаки, усвідомлення слабкості викликає замкнутість, песимізм [6].

Адже процес самовизначення особистості у ранньому юнацькому віці відбувається активно. Однією з моделей соціального світу, згідно з думкою Є.А. Савченко, виступає школа, де слід враховувати не лише власні інтереси, а й інтереси оточуючих, орієнтуватися на моральні норми групи, до якої належить особистість [11].

Динаміка психічного розвитку в ранній юності залежить від багатьох факторів. Перш за все, це особливості спілкування

з референтними людьми, які впливають на процес самовизначення. Ситуація, що існує в сучасному суспільстві, нестабільність створюють перешкоди юнацькому самовизначенню.

Самовизначення, формування особистості в ранній юності пов'язані із формуванням світогляду. Юнаки “приміряють” позиції, переконання, цінності, ідеали до свого майбутнього і, як наслідок, глибше усвідомлюють їх. Формування світогляду, морального і професійного самовизначення, за І.Ю. Кулагіною, перебувають у тісному взаємозв'язку одне з одним [8, с. 327].

Юність є переходом від фізичної зрілості до зрілості соціальної, головним в цей період виступає залучення до дорослого життя, засвоєння норм (в тому числі моральних) і правил в оточуючому суспільстві, активна участь в різних видах суспільної діяльності, що розширює сферу спілкування, можливість засвоєння цінностей, формування моральних якостей особистості. Соціальна активність сприяє усвідомленості свого внутрішнього світу, особистісних якостей.

Т.В. Бутківська наголошує, що для юнацького віку характерним є “швидкоплинна динаміка цінностей, вони можуть постійно змінюватися в межах року і півроку” [5, с. 134].

Завершальним етапом юності є вік від 18 до 21-22 років. Цей перехід характеризується як час вибору життєвого шляху, побудова планів на майбутнє. Починається реалізація поставлених цілей – навчання у вузі, робота за вибраною спеціальністю, створення сім'ї.

Процес засвоєння цінностей, на думку Т.В. Бутківської, “виходить на вищий рівень – соціалізацію, формування особистості як суб'єкта системи соціальних зв'язків і стає однією з форм виховання. З одного боку, соціалізація є формою прийняття суспільних відносин особистістю, з іншого боку, молодь, взаємодіючи з суспільством, сприяє його оновленню” [5, с. 132].

Поняття соціалізація (від лат. *socialis* — суспільний) визначають як процес засвоєння особистістю досвіду соціуму, системи соціальних зв'язків [10]. Людина приймає поведінку, переконання, що є необхідними для життя у суспільстві.

Люди у процесі соціалізації вчаться взаємодіяти один з одним. Це процес активної участі у засвоєнні культури

відносин, формуванні соціальних норм, духовних, моральних, засвоєння психологічних механізмів, навиків практичної індивідуальної, групової роботи. Особливого значення набуває суспільне виховання. Система саморегуляції формується і розвивається у процесі інтеріоризації соціальних установок та цінностей. У процесі соціалізації відбувається становлення самопізнання і активної життєвої позиції. Людина збагачується досвідом, відбувається її становлення як особистості, само-реалізації [10, с. 593].

У процесі соціалізації змінюється внутрішня діяльність юнака, але не відбувається автоматичного розвитку моральності особистості. Цьому сприяє моральний досвід, який набувається завдяки виявленню активності у соціумі.

Накопичений життєвий досвід, на думку Т.П. Малихіної, сприяє формуванню моральної свідомості, що є основою становлення ціннісних орієнтацій юнацького віку [9]. Головним елементом моральної свідомості, вважає вона, є моральні знання, які виступають системою теоретичних понять, при розумінні яких підліток може використовувати ці знання у своїй поведінці [9].

Моральні знання важливе значення відіграють у протистоянні аморальності. На основі моральних знань юнаки можуть оцінювати дійсність, це дозволяє усвідомити помилковість тієї чи іншої життєвої позиції. Згідно з думкою Є.А. Савченко, “проявом моральних знань є розуміння моральних норм” [11, с. 27].

Важливою для нас є думка Л.М. Антилогової, що “моральна норма є мірою доступних і обов’язкових варіантів поведінки, що регулюють діяльність і відносини індивідів з позиції добра і зла” [1, с. 73].

Із засвоєння моральних знань починається засвоєння моральних цінностей. Розвиток моральних цінностей сприяє росту соціальної зрілості, підтверджує небайдуже ставлення до процесів, які відбуваються у суспільстві. Засвоєння соціальних норм сприяє постійному самовдосконаленню, становленню ціннісних орієнтацій, які є регулятором власної поведінки, що дозволяє діяти відповідно до моральних норм.

Отже, уявлення про ціннісні орієнтації (моральні цінності) залежить від розвитку свідомості, самосвідомості особистості, потреб, соціальних умов, соціально-психологічної адаптації особистості.

Моральні цінності розглядаються Л.М. Антилоговою як моральні норми, ідеали, принципи, сформовані у процесі історичного та соціального досвіду людства [1]. З іншого боку, “моральні цінності виступають як особистісний феномен, персоніфіковане ставлення людини до суспільних моральних цінностей, їх сприймання чи несприймання” [1, с. 75].

В ієрархії цінностей моральні цінності є вищими цінностями, тобто такими, що відповідають найважливішим людським потребам [1]. Отже, моральні цінності є проявом моральної свідомості, що забезпечують досягнення моральних цілей, є оцінюючим і регулюючим компонентом поведінки особистості у соціумі [9].

Моральні цінності, на думку Л.М. Антилогової, складаються із структурних елементів [1]. Ці цінності упродовж історичного періоду формувалися поступово. Насамперед відбувалось засвоєння особистістю моральних норм суспільства. На основі цього формувалася моральна оцінка, судження. Потім виникли моральні поняття, принципи. Нарешті це завершилось побудовою морального ідеалу як найбільш узагальненого поняття, і посіло вищий щабель у структурі моральних цінностей [1]. Варто зазначити, що в такій структурі моральних цінностей їх компоненти можуть змінювати своє положення у системі в залежності від історичної епохи [1].

Важливою для нас є думка Т.В. Бутківської про те, що світ цінностей – сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості. В ієрархії цінностей фундаментальними є моральні цінності [5]. Питання моральності супроводжують людину усе життя. Моральні цінності – це “загальнолюдські духовні цінності, ідеали – любов до ближнього, милосердя, гуманність та ін., що є вічними” [1]. Сьогодні ми переживаємо важкі часи відродження особистості, відновлення національних та загальнолюдських гуманістичних ідеалів і цінностей.

Система цінностей особистості, вважає Т.П. Малихіна, “формується на вищому рівні розвитку і регулює (контролює) поведінку і дії індивіда у різних ситуаціях соціальної активності, коли проявляється ставлення особистості до життєвих цілей і їх досягнення” [9, с. 95].

Стан розвитку суспільства вимірюється ієрархією його цінностей. Оскільки, як наголошує Т.В. Бутківська, “соціалі-

зація – процес можливостей співіснування у соціумі, то важливою складовою є соціальні цінності” [5, с. 130]. Завдяки цінностям особистість відчуває себе цілісно в оточуючому світі. Практична взаємодія людини з навколишнім середовищем та іншими людьми.

На основі аналізу стану сучасних ціннісних орієнтацій можна зробити висновок, що вічними залишаються загальнолюдські, моральні, духовні цінності, які утримують баланс у суспільстві, є вісью людяності, гуманності у суспільстві [5].

Важливим є простеження зв'язку процесу соціалізації і становлення духовних цінностей, морального виховання молоді. На думку багатьох вчених (В.Е. Давидович, І.Д. Бежа, М.Й. Борішевського, І.С. Кона, Д.В. Ярцева, М.Ю. Кондратьєва та ін.) у процесі соціалізації моральне становлення особистості займає центральне місце.

Важливою для нас є думка про те, що особливості соціалізації особистості підлітка в конкретний історичний період впливають на виникнення і протікання підліткової кризи [6]. Тому логічним є необхідність вивчати вплив соціально-економічних умов на процес становлення особистості у юнацькому віці, зокрема проблему становлення моральних цінностей.

Існуюча у сучасному суспільстві проблема грошей, що обумовлює ціннісні орієнтації молоді, надзвичайно гостра. Але відбувається зміщення в системі життєвих цінностей підлітків, переосмислюється значимість грошей у житті. Дослідження впливу грошей на процеси соціалізації підлітків, процеси становлення ціннісних орієнтацій є психологічною та соціально-педагогічною проблемою. Матеріальні цінності на даному етапі виступають для юнака як засіб існування та як засіб досягнення поставлених життєвих цілей, реалізації майбутніх планів, і як засіб оволодіння майбутньою професією.

Зокрема С.Ю. Буреніна дослідила та проаналізувала ставлення сучасних юнаків до грошей як еквівалента матеріальних і моральних цінностей [4]. У ході експерименту вона припускає, що у ранньому юнацькому віці, перебуваючи у складній соціальній ситуації розвитку, має місце обмеження реалізації матеріальних та духовних потреб, оскільки багато видів діяльності стають недоступними. Через це юнаки починають осмислювати феномен грошей. Гроші стають еквівалентом матеріальних та духовних цінностей. Результати дослідження показали протилежні точки зору на поставлену проблему.

З одного боку, гроші виступають засобом забезпечення високого рівня життя, з іншого боку, є знаком статусу у суспільстві, є засобом реалізації творчих ідей. У результаті гроші впливають на формування ціннісних орієнтацій особистості. Це може призвести до моральної деградації чи, навпаки, сприяти духовному розвитку. Дослідження показали, що кожен десятий досліджуваний розглядав гроші як засіб реалізації цінностей [4].

У процесі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури ми доходимо висновку, що у ранньому юнацькому віці спостерігається формування інтелектуального апарату, який передбачає можливість осмислення власного світобачення, індивідуальної системи цінностей і “Я-концепції”.

Є.С. Шильштейном було проведено експеримент, мета якого – визначення специфіки презентації “Я” у юнацькому віці у процесі соціалізації особистості [12].

Дослідження показали, що юнацький вік характеризується тенденцією до зниження вираженості категорії спілкування та підвищення вираженості категорії діяльності особистості. В юності як головні носії цінностей виступають схематичні ролі “людина, яку я поважаю”. Спостерігається узгодженість між рівнями поведінкових установок та самовідчуття [12].

Характеризується двоякість “Я” і позитивність, що забезпечує зв’язок ціннісного і соціального виміру. Можна зробити висновок, що важливим є перебування у тій соціальній спільноті, яка легко б зв’язувала особистісні і групові цінності, максимально давала можливість реалізуватися, інакше протиріччя між соціальним образом-Я і Я-особистісним може призвести до внутрішнього конфлікту [12].

Визначення особливостей соціалізації особистості у ранньому юнацькому віці простежується у дослідженні Д.В. Ярцева, яке проводилось на основі використання методу опитування. У ході експерименту було виявлено тенденцію відгородженості в ранньому юнацькому віці від сім’ї, небажання вирішувати свої проблеми, опираючись на досвід та поради батьків. Цей факт свідчить про ослаблення значимості сім’ї, що зумовлено соціально-економічною нестабільністю. Тому часто є ускладненим для сучасного юнака процес формування ціннісних орієнтацій, які б у майбутньому сприяли успішній адаптації у соціумі.

**Висновки.** Проведене теоретичне дослідження дозволяє зробити висновок, що процеси формування моральних цінностей у юнацькому віці тісно пов'язані з процесом соціалізації.

Юнаки є активними учасниками суспільних відносин. Тож будь-які соціальні зміни у суспільстві впливають на розвиток їх ціннісних орієнтацій.

Юнацький вік є перехідним етапом від фізичної зрілості до зрілості соціальної. У цей період відбувається процес входження особистості в систему відносин у соціумі. Головним є залучення до дорослого життя, активна участь в різних видах суспільної діяльності, що розширює сферу спілкування, можливість засвоєння цінностей, формування моральних якостей. Саме колектив сприяє формуванню мотивів поведінки особистості. Соціальна активність сприяє усвідомленості свого внутрішнього світу, особистісних якостей.

Соціалізація особистості сприяє постійному самовдосконаленню, становленню ціннісних орієнтацій, що є регулятором власної поведінки.

У юнацькому віці в процесі соціалізації одне з центральних місць належить моральному становленню особистості.

Також варто підкреслити, що процес соціалізації впливає на становлення моральних цінностей. На сучасному етапі розвитку суспільства вічними залишаються загальнолюдські, моральні, духовні цінності. У процесі соціалізації людина збагачується досвідом, відбувається її становлення як особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Антилогова Л.Н. Нравственное сознание личности и его структура / Антилогова Л.Н. // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. – С. 72-89.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навчально-методичний посібник. – К.: Либідь, 2003. – 334 с.
3. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина / Боришевський М.Й. // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144-150.
4. Буренина С.Ю. Влияние денег на процессы социализации современных подростков: Автореф. на соискание уч. степени канд. педагог. наук: спец. 13.00.01



- “Общая педагогика” / Буренина Светлана Юрьевна. – Санкт-Петербург, 2000. – 20 с.
5. Бутківська Т.В. Ціннісний вимір соціалізації учнів / Бутківська Т.В. // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 130-136.
  6. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
  7. Кондратьев М.Ю. Типологические особенности психосоциального развития подростков / Кондратьев М.Ю. // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 69-78.
  8. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. Развитие человека от рождения до поздней зрелости / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2002. – 464 с.
  9. Малихіна Т.П. Моральне становлення підлітка як ланка розвитку його життєвої компетентності / Малихіна Т.П. // Збірник наукових праць (Психологічні науки). – № 3. – Бердянськ: БДПУ, 2006. – С. 9398.
  10. Российская педагогическая энциклопедия: В двух томах. – Том II. – Москва: Большая российская энциклопедия, 1999. – С. 593.
  11. Савченко Е.А. Оготовности старшеклассников противостоять аморальным проявлениям / Савченко Е.А. // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 22-31.
  12. Шильштейн Е.С. Особенности презентации Я в подростковом возрасте / Шильштейн Е.С. // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 6978.
  13. Ярцев Д.В. Особенности социализации современного подростка / Ярцев Д.В. // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 54-58.

The article envisages the theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the peculiarities of psychological development and influence the process of socialization in shaping moral values in juvenile age.

**Key words:** moral values, value orientations, moral norms, moral awareness, socialization, self-concept, adolescent age, self-determination.

*Отримано: 06.03.2009*

## **Пізнавальна діяльність учнів різного шкільного віку у навчанні**

У статті розглядається структура пізнавальної діяльності, акцентується увага на феномені пізнавальної діяльності і її вікових відмінностях у школярів. Аналізуються експериментальні показники.

**Ключові слова:** пізнавальна діяльність, структура, феномен, вікові відмінності, навчальна діяльність, мотиваційний компонент.

В статье рассматривается структура познавательной деятельности, акцентируется внимание на феномене познавательной деятельности и её возрастных отличиях у школьников. Анализируются экспериментальные показатели.

**Ключевые слова:** познавательная деятельность, структура, феномен, возрастные отличия, учебная деятельность, мотивационный компонент.

**Актуальність.** У молодшому шкільному віці для розвитку пізнавальної діяльності як феномена важливу роль відіграє саме навчальна діяльність, розвиток її структурної організації в процесі навчання. У перші шкільні роки закладаються основи прийомів і навичок розумової роботи, формується ставлення учня до школи, до навчання, – тобто формується структура навчальної діяльності, її операційний, мотиваційний і особистісний компоненти. Не сформовані у свій час, ці компоненти не тільки серйозно перешкоджають успішному оволодінню знань, але значно гальмують розвиток особистості школяра.

*Структурна організація пізнавальної діяльності учнів різного шкільного віку. Розвиток інтелектуальної сфери – операційного компоненту учбової і пізнавальної діяльності*

У чисельних працях радянських психологів експериментально доведено, що спеціальна організація навчального процесу – це активізація формування раціональних прийомів пізнавальної діяльності, способів теоретичного узагальнення, її самостійності, творчих компонентів (Давидов В.В., 1972; Кабанова-Меллер Е.И., 1968, Матюшкін А.О., 1972; Тализіна І.Ф., 1975; Якиманська І.С., 1980).

Взаємозв'язок між пізнавальною та інтелектуальною діяльностями розкрив С.Л. Рубінштейн. Він зазначав, що мислительна діяльність – неперервний процес. Досягнутий рівень розвитку мислення учня розширює можливості засвоєння ним знань (пізнавальної діяльності), що призводить до необхідності її змін, ускладнення. Це, в свою чергу, основа для подальшого розвитку мислення. Така залежність пізнавальної діяльності та інтелектуальної діяльності не однобічна: засвоєння знань і розумовий розвиток – діалектичний процес, в якому причина і наслідок неперервно змінюються. Без неперервного розумового розвитку учнів не існує справжнього засвоєння знань, тобто не розвивається пізнавальна діяльність. Мислительні вміння і навички детермінують можливість засвоєння навчального і позанавчального матеріалу, тобто широку пізнавальну діяльність учня.

Для інтелектуального розвитку дитини важливе значення має пам'ять, яка є необхідною ланкою як навчальної, так і пізнавальної діяльності. Пам'ять накопичує враження про навколишній світ, слугує основою для набуття знань (пізнавальної діяльності), вмінь, навичок (інтелектуальної, пізнавальної та навчальної діяльності). Мнемічні дії будуються на основі мислительної діяльності, опанування смислової структури інформації, яка підлягає засвоєнню.

Розвиток логічної пам'яті впродовж шкільного віку виявляється у збільшенні використання кількості допоміжних засобів запам'ятовування. Вирішальні зрушення у розвитку пам'яті відбуваються у юнацькому віці.

У реальній педагогічній практиці зустрічаються учні підліткового і навіть старшого шкільного віку, які рідко використовують прийоми логічного запам'ятовування. Загалом, “зазубрюючи” матеріал, вони зазнають серйозних утруднень в ситуаціях запам'ятовування великого обсягу складного матеріалу, при цьому становлення пізнавальної діяльності, як здебільшого мотиваційного феномена, починає гальмуватися.

Як підсумок зазначимо, що про інтелектуальний розвиток можна судити за показниками сформованості прийомів і навичок розумової діяльності (вміння узагальнювати, класифікувати, діяти в умі, усвідомлювати засоби розв'язання різних класів задач, добре запам'ятовувати і логічно осмислю-

вати матеріал т. ін.). Ці вміння мають відповідати віковим нормативам.

*Розвиток мотиваційно-потребової сфери – мотиваційного компонента навчальної і пізнавальної діяльності*

Перша потреба, яку слід цілеспрямовано формувати і засоби виховання якої мають бути закладені в навчальних програмах – це пізнавальна потреба. Пізнавальна потреба активізує думку, спрямовує пізнавальну діяльність, збуджує пізнавальне, а також емоційно-почуттєве ставлення до навчального матеріалу, робить навчання осмисленим і цікавим.

Досліджуючи віковий аспект розвитку особистості школяра, Л.І.Божович у своїх працях відмічала, що пізнавальна потреба розвивається від елементарної жаги вражень, що вже виявляється у малюків до цілеспрямованої пізнавальної діяльності дорослої людини [2].

Пізнавальна діяльність – це особливий феномен, що утворюється і розвивається переважно на мотиваційній і позадовільній саморегуляції.

Вікові особливості пізнавальної діяльності проявляють себе тим, що у **молодших школярів** пізнавальна діяльність виявляється у вигляді любові до знань, яка досягає свого найвищого розвитку у старшому підлітковому віці.

**Підлітковий вік** характеризується тим, що пізнавальна діяльність, як допитливість, не тільки відіграє особливу роль у становленні мислення підлітка, але і стає базою розвитку його пізнавальних інтересів упродовж усього періоду навчання.

**У старшому шкільному віці** спостерігається поступовий перехід до цілеспрямованого здійснення пізнавальної діяльності, досягнення учнем вищих рівнів її сформованості – самостійного і творчого. Цілеспрямована пізнавальна діяльність старшокласника і є, з одного боку, вищим рівнем пізнавальної потреби, з іншого – засобом її задоволення. Здебільшого вона розвиває інтелектуальну сферу і формує особистість. У роботах Шардакова М.М. (1963), Морозової Н.Г. (1961), Щукіної Г.І. (1971), Юркевич В.С. (1984) обґрунтовується та думка, що, щоб спромогтися від учнів більш ефективного засвоєння знань, слід цілеспрямовано формувати в учнів саме пізнавальну потребу (мається на увазі – пізнавальну діяльність), а не мати опертя на існуючі потреби та інтереси.

Ще одна суттєва потреба людини – це досягнення успіху в тій діяльності, якою вона займається – потреба в активності,

успіху. Пізнавальна потреба і потреба у досягненні успіху в навчальній діяльності – дві необхідні внутрішні умови, що забезпечують успішність навчальної діяльності.

Рівень домагань і самооцінка – ці психологічні утворення особистості учня детермінують задовільнення потреби у самоствердженні. Їх неадекватний розвиток депривують цю потребу. В нашому дослідженні ми розглядаємо їх як складові особистісного компонента навчальної діяльності, а також і пізнавальної діяльності учня.

Самооцінка зумовлює розвиток потреби в успіху і рівень домагань – потребу в самоствердженні. Рівень домагань – прагнення в досягненні цілей; бажаний рівень самооцінки. Поняття “рівень домагань” охоплює: 1) глибинне ставлення учня до себе як до особистості; 2) реальний прояв результативності тієї чи іншої діяльності через певний рівень вимог до себе. Найбільшої ефективності навчальна діяльність досягає при адекватній, стійкій, гармонійній самооцінці та високому, але не завищеному рівні домагань.

У нашому дослідженні саморегуляція – це складова особистісного компонента навчальної діяльності і пізнавальної діяльності. Саморегуляція розглядається нами як один із проявів особистісної активності, базується на самостійності і розвиненому вольовому компоненті. Саморегуляція властива вищим рівням розвитку навчальної діяльності і саморегуляція на позадовільному рівні характерна для пізнавальної діяльності й виявів пізнавальної активності. Саморегуляція – вміння учня організувати свою діяльність і поведінку, вона має таку структуру:

- 1) чітка постановка мети діяльності;
- 2) вибір способів реалізації діяльності;
- 3) контроль за ходом виконання діяльності;
- 4) порівняння результатів з тим, що було заплановано.

Морально-етичну саморегуляцію ми розглядаємо як вид саморегуляції будь-якої, в тому числі і пізнавальної діяльності. Розвитку морально-етичної саморегуляції сприяє і ціле-спрямована виховна робота вчителя, коли вчитель розповідає учням про основні християнські чесноти та протилежні їм за змістом вади, зокрема виховує смиренність, любов до ближнього і розповідає, що гордовитість, ненависть до ближнього і безмежна любов до себе є негативними якостями; виховує

доброзичливість, любов до ближнього і намагається припинити розвиток заздрощів, спрямовує зусилля на розвиток таких моральних якостей як лагідність, працелюбність, чесність, правдивість, щирість і гальмує прояви гнівливості, лінощів, брехливості, нещирості (подвійної поведінки) т. ін.

*Розвиток емоційної сфери, тобто особистісного компонента навчальної і пізнавальної діяльності учнів*

Стабільне позитивне емоційне самопочуття – суттєвий показник якості навчання і виховання. Наявність позитивного емоційного самопочуття свідчить про те, що учень став на шлях психічного розвитку, тобто він досягає задовільненості основних базових потреб особистості. Навпаки, наявність стійкого негативного емоційного самопочуття свідчить про те, що найважливіші потреби, пов'язані з внутрішньою позицією школяра, не задовільнені.

Одна із форм емоційного неблагополуччя – шкільна тривожність, що виявляється здебільшого у схильності учня переживати об'єктивно нейтральні шкільні ситуації як загрозові, передусім для його самооцінки, інтересів, цінностей і уявлення про себе. Тривожність блокує формування справжньої пізнавальної мотивації у молодших школярів, розвиток творчості, самоактуалізації (Алхазішвілі А.А., Імедадзе Н.В., 1969; Амонашвілі Ш.О., Дусавицький А.К., 1982, та ін.).

На думку І.В.Дубровіної мотиваційно-потребова сфера включає в себе певний рівень розвитку інтересів, мотивацію пізнавальної і навчальної діяльності; потреби в самовихованні і саморегуляції, потребу в емоційному благополуччі (**задовільненість базових особистісних потреб**). Мотиви детермінують становлення і розвиток навчальної і пізнавальної діяльності й визначають її сутність, психологічний рівень розвитку.

Чи відбувається розвиток особистості школяра в процесі навчальної і пізнавальної діяльності, можна вважати за показниками таких критеріїв:

- 1) певний рівень розвитку самооцінки (адекватна – неадекватна);
- 2) певний рівень розвитку упевненості учня у своїх силах (впевненість – невпевненість);
- 3) певний рівень емоційного самопочуття (емоційне благополуччя – емоційне неблагополуччя), через що детермінується емоційне ставлення до себе і до інших людей (лагідність

або гнівливість; доброзичливість, любов до ближнього або заздрість, ненависть; смиренність, повага до людей або гордоці, занадта самоповага у поєднанні із зневажливим ставленням до людей; моральна чистота, щирість або моральна нечистота, неправдивість, подвійна поведінка, нещирість);

4) певний рівень розвитку якостей, необхідних для успішного оволодіння знаннями (лінощі або працелюбність, активність або пасивність, організованість або неорганізованість, відповідальність або безвідповідальність т. ін.).

*Описання побудови експериментального дослідження*

Для проведення емпіричного експериментального дослідження нами були використані такі методики:

Методика експертної оцінки “Пізнавальна діяльність школярів” (для учнів молодшого шкільного, підліткового, старшого шкільного віку) (методика автора).

Методика експертної оцінки “Моральний потенціал особистості” (для учнів молодшого шкільного, підліткового, старшого шкільного віку) (методика автора).

Методика діагностики міжособистісних стосунків “Інтерперсональний діагноз Лірі” (учні всіх вікових категорій).

Методика діагностики рівня емоційного вигорання Бойка (учні підліткового віку, учні старшого шкільного віку) – методика адаптована для учнів підліткового і старшого шкільного віку.

Методика діагностики емоційної сфери – САН (самопочуття, активність, настрої) (учні всіх вікових категорій).

Методика діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн в модифікації А.М. Прихожан (спрощений варіант – молодші школярі; розширений варіант – підлітки, учні старшого шкільного віку).

Методика діагностики самооцінки психічних станів (за Г. Айзенком) (учні всіх вікових категорій).

Методика діагностики самоактуалізації особистості – опитувальник особистісної орієнтації Е. Шострома (спрощений варіант – для учнів молодшого шкільного, підліткового, старшого шкільного віку; розширений варіант методики – для старшокласників (САМОАЛ)).

Методика Хоменко З.І. “Самооцінка самопочуття учнів у школі і у вчителів з різним стилем спілкування” (учні молодшого шкільного, підліткового, старшого шкільного віку).

Методика Дж. Рензулі “Поведінкові характеристики розумово обдарованих дітей” (учні молодшого шкільного, підліткового, старшого шкільного віку).

*Порівняння кореляційних зв’язків пізнавальної діяльності і якостей особистості учнів різного шкільного віку*

Висновки 1. Перший ранг кореляцій (+0,9)

А. Сформованість пізнавальної діяльності у школярів молодшого шкільного віку (наприкінці молодшої школи) за даними кореляційного аналізу має найщільніші зв’язки із середнім показником пізнавальної активності. Серед необхідних складових пізнавальної активності важливу роль у становленні пізнавальної діяльності має пізнавальна надситуативність.

Б. У становленні пізнавальної діяльності підлітків найважливішу роль відіграє розвиток пізнавальної активності і рівень задоволеності базових потреб особистості. Вираженої значущості у підлітковому віці щодо розвитку пізнавальної діяльності набуває також саморегуляція.

В. Середній показник пізнавальної активності має значущий позитивний вплив на становлення пізнавальної діяльності учнів раннього юнацького віку. Серед визначальних складових пізнавальної активності найважливішим за впливом на становлення пізнавальної діяльності учнів раннього юнацького віку є сформованість саме пізнавальної надситуативності.

Висновки 2. Другий ранг позитивних кореляцій (+0,8)

А. Для молодших школярів друге місце за позитивним впливом на становлення пізнавальної діяльності займають пізнавальна ініціатива, саморегуляція, пізнавальна потреба.

Б. Значний вплив на розвиток пізнавальної діяльності підлітків мають такі моральні якості, як гордості, що свідчить про загалом неправильні моральні орієнтації підлітків і про хибні виховні вподобання розвитку пізнання учнів підліткового віку, але також і те, що й позитивні моральні якості, такі, як працелюбність і поміркованість у своїй поведінці (стосовно добрих і злих вчинків), також сприяють розвитку пізнавальної діяльності.

В. На другому місці за значущим позитивним впливом на становлення пізнавальної діяльності учнів раннього юнацького віку є сформованість пізнавальної ініціативи, сформованість



самостійності та сформованість здібності до прояву пізнавальної активності.

**Висновки 3. Третій ранг позитивних кореляцій (+0,7)**

**А.** На третьому місці за впливами на становлення пізнавальної діяльності молодших школярів визначаються критерії таких психічних якостей, як загальний рівень поведінкових пріоритетів (характеристик) розумово обдарованої особистості, сформованість мотиваційних характеристик. Також для становлення повноцінної пізнавальної діяльності молодших школярів важливим моментом є високий рівень задоволеності базових потреб особистості (в любові, в самоствердженні, в активності та успіху, у надіях на краще, перспективі).

**Б.** На третьому місці по значущості для становлення пізнавальної діяльності підлітків є задоволеність потреб в перспективі, надіях на краще, мріях, у любові та в стійкій позитивній причетності. Важливою для підлітків є також задоволення потреби в самоствердженні. Крім того, необхідно розвивати пізнавальні здібності, зокрема – здібність до мисленнєвого перенесення, а також глибинну пізнавальну мотивацію. Важливим для становлення пізнавальної діяльності підлітків є розвиток позитивного морального потенціалу і такої особистісної якості, як самокритичність.

**В.** Третє місце за позитивним впливом на розвиток пізнавальної діяльності старшокласників мають здібність до мисленнєвого перетворювання, пізнавальна потреба, задоволеність базових потреб особистості взагалі і, зокрема, таких потреб, як потреба в активності та успіху, потреба в любові. Важливе значення має також виховання поведінкових пріоритетів розумово обдарованої особистості, розвиток самоактуалізації.

**Висновки 4. Четвертий ранг позитивних кореляцій (+0,6)**

**А.** Для молодших школярів четвертий ранг позитивних впливів на пізнавальну діяльність займають потреба в перспективі, надіях на краще, мріях; поміркованість стосовно добра і зла у власних вчинках, душевна чистота (чесність, щирість, порядність), самокритичність, сформованість позитивного морального потенціалу особистості, розвиток творчості. Тобто, як бачимо, для молодших школярів четвертий ранг позитивних значущих впливів на становлення пізнавальної діяльності, тобто коефіцієнти кореляції (+0,600\*\*) –

це, перш за все, задоволеність базової потреби в перспективі, самокритичність і позитивні моральні риси – вони відіграють у становленні пізнавальної діяльності молодших школярів ту саму роль, що і творчі здібності.

Б. Для підлітків четвертий ранг позитивного впливу на становлення пізнавальної діяльності займає загальний показник поведінкових пріоритетів розумово обдарованої особистості.

В. Для старшокласників четвертий ранг позитивного впливу на становлення пізнавальної діяльності займає розвиток пізнавальних та лідерських здібностей, а також рівень самоактуалізації як творчого самовияву.

Висновки 5. П'ятий ранг позитивних кореляцій (+0,5)

А. На п'ятому місці за позитивним впливом на становлення пізнавальної діяльності молодших школярів перебувають: задовільненість потреб в активності та успіху, в самоствердженні, а також лідерські здібності (по Дж.Рензуллі) та лагідність як позитивна моральна якість, що протилежна гнівливості.

Б. На рівні п'ятого рангу на становлення пізнавальної діяльності підлітків позитивно впливають моральні риси – лагідність і смиренність, а також розвиток творчих здібностей. Хоч ці впливи і займають п'яте місце за рангами впливу на пізнавальну діяльність, але зв'язки мають вищий рівень значущості.

В. На п'ятому місці за позитивним впливом на пізнавальну діяльність старшокласників визначаються такі якості, як мотиваційні характеристики (по Дж. Рензуллі), тобто глибинна пізнавальна мотивація, творчі здібності (по Дж. Рензуллі), працелюбність.

Висновок 7. Негативні кореляції (-0,5)

Стосовно негативних впливів на розвиток пізнавальної діяльності загальним для учнів всіх вікових категорій є те, що на пізнавальну діяльність негативно впливають лінощі. Але у молодших школярів негативно впливають (на значущому рівні) і інші якості, а саме: нестриманість, схильність до непрямой поведінки (нещирість), загальний рівень розвитку негативного морального потенціалу. Отже, під час формування пізнавальної діяльності учнів варто приділяти багато уваги разом із формуванням операційного компонента пізнавальної діяльності

також особистісному компоненту (особливо – вихованню моральних якостей).

Висновки 8. Негативні кореляції (-0,4)

А. У молодших школярів на пізнавальну діяльність негативно впливають гнівливість як моральна негативна риса та ригідність як негативна риса темпераменту (-0,4).

Б. На становлення пізнавальної діяльності підлітків негативно позначаються такі моральні якості особистості, як гнівливість та заздрощі, а також високий рівень тривожності (-0,4).

В. Що ж стосується старшокласників, то в них на пізнавальній діяльності негативно позначається переважно стан їхнього самопочуття на заняттях у педагогів з авторитарним стилем спілкування -0,434\* r=0,028.

**Підсумок.** Можна узагальнити, що учням усіх вікових категорій має бути притаманна пізнавальна активність як розвитковий стимул пізнавальної діяльності. Вікові відмінності у становленні пізнавальної діяльності школярів підтверджуються і на експериментальному рівні. Їх необхідно вивчати і враховувати в процесі навчання й виховання школярів.

#### Список використаних джерел

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М., 1982. – 192 с.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М., 1968. – 464 с.
3. Кон И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989.
5. Мар'яненко Л.В. Роль пізнавальної активності та інших особистісних чинників в розвитку пізнавальної діяльності учнів різного шкільного віку // Психолого-педагогічні умови розвитку особистісної активності в освітньому просторі: Моногр. / С.Д. Максименко [та ін]; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: Інформаційно-аналітичне агенство, 2008. – С.307-344.
6. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высш. пед. учебных заведений: В 3 кн. – Кн. 2: Психология образования. – 3-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1997.

7. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет: (Педагогическая наука – реформе школы) / Под ред. И.В. Дубровиной, Б.С. Круглова. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
8. Юркевич В.С. Одарённый ребёнок: иллюзии и реальность: Кн. для учителей и родителей. – М.: Просвещение, Учебная литература, 1996. – 136 с.

The author analyses the structure of cognitive activity and emphasizes the phenomenon of cognitive activity and its age distinctions of pupils. Experimental rates are analyzed in the article.

**Key words:** cognitive activity, structure, phenomenon, age peculiarities, educational activity, motivational component.

*Отримано: 03.02.2009*

УДК 371,132:78

*І.Г. Маринін*

## **Формування готовності майбутнього вчителя музики до педагогічної діяльності у шкільному народно- інструментальному колективі**

У статті подано компонентну структуру готовності майбутнього вчителя музики до педагогічної діяльності у шкільному народно-інструментальному колективі.

**Ключові слова:** педагогічна діяльність, компонентна структура готовності, шкільний народно-інструментальний колектив.

В статье рассмотрена компонентная структура готовности будущего учителя музыки к педагогической деятельности в школьном народно-инструментальном коллективе.

**Ключевые слова:** педагогическая деятельность, компонентная структура готовности, школьный народно-инструментальный коллектив.

Сучасна наукова література вирізняє три найзагальніших ракурси вивчення проблеми готовності особистості: психо-

логічний, соціологічний, педагогічний. Характерним для соціологічного аспекту є дослідження не лише готовності як одного з компонентів психологічної структури, а й середовища, що впливає на суб'єкт, аналіз діяльності та поведінки, в яких проявляється його розглядувана якість. Психологія вивчає, перш за все, мотиваційну сферу людини, її потреби, інтереси, ідеали, що є важливим складником готовності. Що ж до педагогічного напрямку, то він включає здебільшого аналіз навчально-виховного процесу та його роль у формуванні цієї якості особистості.

Націленість даного дослідження на пошуки шляхів удосконалення педагогічного управління процесом формування готовності майбутнього вчителя музики до педагогічної діяльності у шкільному народно-інструментальному колективі (НІК) передбачає необхідність розв'язання поставленої проблеми в педагогічному аспекті. Адже послідовне формування готовності студентів до професійної діяльності породжує нову стрижневу якість майбутнього вчителя – професійну готовність, що розвивається внаслідок цілеспрямовано організованої викладачами діяльності і характеризується метою, змістом підготовки студентів, а також мотивами їхнього професійного самовизначення. Проте, оскільки таке розуміння категорії “готовність” не суперечить його тлумаченню в інших аспектах, доцільно розглянути дефініції самого поняття і структури готовності, що пропонуються авторами в суміжних галузях наукового знання.

Для розуміння змістової сутності готовності особистості до певного типу діяльності важливе значення мають дослідження, присвячені феномену установки, яка спричиняє певну активність майбутнього вчителя і зумовлює організованість та узгодженість його способів дій. Регулюючий вплив установок поширюється на різні за своєю складністю імпульсивні й свідомі реакції особистості, оскільки установку як готовність до діяльності слід розуміти, за Д.М. Узнадзе, не як частковий психологічний феномен, а як універсальний стан цілісного суб'єкта. З таких позицій готовність формується під впливом різноманітних зовнішніх і внутрішніх умов, свідомого та неусвідомленого сприйняття інформації [12].

Близькими до такого розуміння готовності є міркування Н.Д. Левітова, який визначає цей феномен як психічний стан

особистості, що може бути тривалим та короткочасним, і залежить від індивідуальних особливостей людини, а також від тих умов, у яких відбувається діяльність суб'єкта [8].

Цікаве тлумачення стану готовності до діяльності пропонує О.О. Ухтомський, розуміючи його як “оперативний спокій”. Механізм стану готовності, за О.О. Ухтомським, спирається на рухливість “нервових процесів”, що й забезпечує перехід від “оперативного спокою” до термінових дій [14].

Звідси можна зробити висновок, що формування готовності як складного особистісного утворення повинно включати комплекс педагогічних впливів, спрямованих на різні сторони розвитку індивіда. Серед них основними є психічні процеси пізнавальної діяльності, емоційно-вольової реакції, які регулюють міру активності людини, а також мотиви поведінки, усвідомлення котрих утворює сприятливі умови для ефективності формування стану готовності. На підтвердження цього варто навести думку В.А. Крутецького, який розуміє готовність як ансамбль, синтез властивостей особистості, що визначають її здатність до діяльності. До їх числа він відносить: активне позитивне ставлення до діяльності, схильність до занять нею, що переходить у пристрасну захопленість; низку характерологічних рис та стійких інтелектуальних почуттів; наявність у перебігу діяльності сприятливих для її виконання психологічних станів; певний фонд знань, умінь і навичок у відповідній галузі; психологічні особливості сенсорної та розумової сфер, які визначаються вимогами до конкретної діяльності [6].

Подібного тлумачення структури готовності як цілісного виявлення конкретної людини – біологічної істоти і в то й же час носія соціальної свідомості – дотримується А.Ц. Пуні, який акцентує увагу на пізнавальному, емоційному та вольовому компонентах і підкреслює, що вони є не ізольованими характеристиками розглядуваної особистісної якості, а динамічною системою взаємопов'язаних елементів. Саме тому формування готовності передбачає єдність ідейної, технічної, вольової та теоретичної підготовки суб'єкта навчання і виховання [9].

Отже, в науковій літературі готовність визначається як сукупність усталених рис особистості, складна інтегральна якість людини, що формується під впливом зовнішніх та внутрішніх умов. Перші з них охоплюють сукупність конкрет-

них обставин, в яких відбувається діяльність, а другі – індивідуальні особливості, що властиві певному суб'єкту. В такий спосіб структуру готовності можна уявити як комплекс якостей особистості, що становлять взаємозв'язок моральних, психологічних та професійних складових. До них автори наукових праць відносять ідейну, політичну, професійну обізнаність суб'єкта, його особистісну позицію при виборі професії, почуття обов'язку та відповідальності, колективізм і товариськість, працелюбність та організованість у роботі.

Багато хто з науковців тлумачить готовність не лише як інтегральну якість особистості, а й як її спрямованість на виконання професійної діяльності. Так, М.І. Д'яченко і Л.А. Кандибович стверджують, що стан готовності характеризує актуалізацію потенційних можливостей суб'єкта та їх пристосування до успішних дій в той чи інший момент, внутрішню націленість людини на певну поведінку за умови виконання навчальних або трудових завдань, установку на активні та доцільні дії [3].

У цьому ж руслі розглядається науковцями і готовність до педагогічної праці, що в цілому відрізняється такими ж сутнісними характеристиками, як і інші види професійної діяльності. Найбільш повне визначення готовності до педагогічної праці пропонує В.А. Сластьонін, підкреслюючи, що цей феномен становить сукупність якостей особистості, які забезпечують успішність виконання професійно-педагогічних функцій, він до його показників відносить "...здатність до ідентифікації себе з іншими або перцептивну здібність; психічний стан, який відображає динамізм особистості, багатства її внутрішньої енергії, волі, ініціативність, винахідливість тощо". Готовність до педагогічної праці, на його думку, включає також "...емоційну сталість, що забезпечує витримку та самовладання; професійно-педагогічне мислення, тобто таке мислення, яке дозволяє проникати в причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, відшукувати науково обґрунтовані пояснення успіхів і невдач, передбачувати результати роботи" [11, с. 39].

Варто звернутись і до концепції Л.В. Кондрашової, яка вважає, що готовність виступає і регулятором поведінки, і умовою результативності праці вчителя. Вона вводить в обіг поняття морально-психологічної готовності до педагогічної

діяльності як комплексної характеристики, що включає в себе “...ідейно-моральні та професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, націленість на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, самооцінку результатів цієї праці, потребу в професійному самовихованні” [5, с. 13].

Л.В. Кондрашова досліджує механізм становлення професіоналізму студентів педагогічних вузів, розкриває складні зв’язки, що існують між професійним установами, переконаннями і діяльністю та інтелектуальним, емоційно-вольовим і мотиваційним компонентами структури готовності. Серед різноманітних якостей, які забезпечують високий рівень морально-психологічної готовності, авторка виділяє організаторські здібності вчителя, що має особливе значення в контексті цієї роботи, спрямованої на дослідження готовності студентів музичних спеціалізацій до керівництва дитячим творчим колективом.

Аналіз організаторських здібностей майбутнього вчителя потребує звернення до поняття “організатор” як особистісної, сутнісної характеристики суб’єкта організаторської діяльності. В його структурі, зазвичай, виділяють п’ять компонентів: спрямованість особистості, її підготовленість, загальні якості, специфічні властивості та індивідуальні особливості. Причому автори наукових праць підкреслюють, що недостатній розвиток одних із цих компонентів може компенсуватися більш високим рівнем розвитку інших [4, с. 229]. Це дозволяє ще раз наголосити, що структура феномена готовності являє собою універсальну систему взаємопов’язаних складників, де зміна одного викликає зміну інших і всієї системи загалом.

У науковій літературі термін “організаторська діяльність” нерідко пов’язується з проблемою управління. Так, Г.Х. Шакуров розглядає організаторську діяльність як двобічний процес. З одного боку, організаторська діяльність передують будь-якій діяльності з управління, а з другого – організаторська діяльність є самостійним видом людської активності. Але, оскільки організаторський процес є динамічним, він може ототожнюватися з поняттям управління [15]. Дослідник пропонує багаторівневу модель процесу управління з відповідними функціями, які включають і функції організаторської



діяльності. Це цільові функції, що віддзеркалюють потреби суспільства; соціально-психологічні, що спрямовані на організацію, активізацію, згуртування колективу, розвиток самодіяльності, ініціативи, самоуправління; оперативні, котрі характеризують власне керівну діяльність.

Враховуючи те, що ці функції тісно переплетені між собою, можна стверджувати, що готовність майбутнього вчителя музики до педагогічної діяльності у шкільному НПКу передбачає і розвиток організаторських здібностей, і здатності до управління колективом.

Л.І. Уманський зазначає, що організаторська діяльність – це завжди управління, проте не всяке управління можна назвати організаторською діяльністю. До таких понять належить самоуправління та керівництво, суспільна активність, активна життєва позиція. Автор підкреслює, що організаторська діяльність становить динамічний процес, рух і самопросування особистості організатора до кожної зі складових, їх взаємовпливів та взаємодій, змін у процесі життєдіяльності й водночас нерозривного зв'язку, єдності як одне з одним, так і з цілою низкою чинників та умов, що входять до цієї єдності [13, с. 81].

Не важко побачити, що більшість авторів цитованих посилань розглядають поняття “організація” та “управління” як взаємодоповнюючі або ж взаємозамінючі. Але з позицій більш вимогливого підходу до використання термінологічного апарату треба врахувати широке тлумачення цих понять, яке пов'язане з етимологією зазначених слів. Організувати означає виконати такі попередні заходи та дії, які необхідні для приведення у відповідність умов компонентів, зв'язків з метою створення певного механізму. Після цього такий механізм треба привести в дію, і тільки тоді можна говорити про управління ним. У цьому тлумаченні організаторські функції та вимоги до керівника постають суттєво відмінними. Можна бути чудовим організатором дитячого колективу і поганим його керівником, так само, як і навпаки.

Виникає питання: чому в багатьох наукових працях, які безумовно виконані на високому теоретичному рівні і являють собою внесок у розвиток педагогічної практики, поняття організації та управління (керівництва) фактично не розведені? Очевидно, відповідь на це питання полягає в тому, що

більшість авторів не аналізували співвідношення цих функцій з позицій часової послідовності створення і життя дитячого колективу, етапності такого процесу, який включає зародження, розвиток та закінчення функціонування творчої групи. Адже музичні колективи, особливо дитячі, мають терміновий характер і згодом розпадаються. Вивчення рушійних сил такого творчого колективного життя становить цікавий ракурс спеціального дослідження.

Відомо, що організатор є здебільшого керівником, але керівник не завжди виступає організатором. З цього приводу варто звернутися до аналізу праць Н.В. Кузьміної, яка пропонує найбільш повну структуру організаторської діяльності вчителя. Вона виділяє чотири компоненти: комунікативний, організаторський, конструктивний, гносеологічний. На її думку, організаційний компонент включає: а) організацію викладу матеріалу (розповідь, бесіда, лекція); б) організацію своєї поведінки (педагогічні дії в реальних умовах діяльності); в) організацію діяльності дітей (колективної, групової, індивідуальної), їхніх дій та вчинків у такій послідовності, яка б дозволила вчителю здійснювати найближчі й кінцеві цілі своєї діяльності [7, с. 84].

Спроба визначити сутність організаторської діяльності зроблена в роботах В.Д. Сапоровської, яка характеризує організаторську діяльність як процес, за допомогою якого людина здійснює керівництво очолюваним ним колективом і водночас власними діями за умови планомірного упорядкованого виконання певних завдань, що ставить перед нею життя [10, с.32].

У межах нашого дослідження найбільш доцільним вбачається визначення організаторської діяльності, запропоноване В.Г. Горчаковою, яка стверджує, що це "...діяльність однієї людини, яка здійснює мобілізацію, координацію, взаємодію та взаємозв'язок спільно діючої групи людей. Діяльність організатора може також розглядатися як процес, шляхом якого здійснюється згуртування та спрямування очолюваної групи людей на свідоме упорядкування, виконання різних організаторських завдань" [1, с. 134].

Звідси випливає, що готовність не можна розглядати лише як "властивість" чи "ознаку" окремої особистості. Скоріше цей феномен становить концентрований показник діяльнісної сутності особистості, міру її професійної зрілості, рівня

професійної культури. З таким висновком збігається і міркування Л.В. Кондрашової, яка не обмежує визначення сутнісних характеристик готовності ознаками певного психічного стану вчителя, сукупності його властивостей і якостей, набором професійних умінь і навичок, а розглядає готовність як складне утворення, що містить необхідні відношення, установки, властивості та якості особистості, які забезпечують можливість майбутньому фахівцю свідомо та реально, із знанням справи виконувати свої професійні функції та зобов'язання [4, с. 16].

У визначенні сутності готовності до педагогічної діяльності не можна обійти вимоги, що висувуються сьогодні до особистості вчителя, зокрема до його комунікативних умінь, які забезпечують йому можливість будувати навчально-виховний процес на принципах педагогічної взаємодії, співробітництва і співпраці. За роки навчання в педвузі майбутній педагог повинен засвоїти теоретичні знання щодо змісту та структури взаємодії з учнями, основні показники її сформованості аби підвищити рівень готовності до педагогічної праці, професійної компетентності і зрілості, творчого підходу до роботи.

Отже, ґрунтуючись на зазначених напрямках розкриття змісту розглядуваного феномена, поняття готовності студентів до педагогічної діяльності у шкільному колективі "НПК" можна визначити як складне особистісне утворення, яке спрямоване на відповідну професійну діяльність учителя, включає необхідні знання та уміння, якості комунікативності, компетентності здатності до організації та управління учнями на основі принципів співпраці і співробітництва.

Запропонована дефініція поняття готовності орієнтує на визначення його структурних компонентів. Багато хто з науковців, що досліджували цю категорію, зводили її зміст до певної сукупності професійних знань, умінь та навичок. Основними компонентами готовності в літературі називалися методичні знання, професійні та прикладні уміння, позитивне ставлення до виховання (Р.І. Пенькова); система суспільно-політичних, психолого-педагогічних й спеціальних знань та умінь (Л.Г. Арчажникова). Проте сучасні вимоги до педагогічної професії, як уже зазначалося вище, спричиняють необхідність урахування особистісних характеристик готовності вчителя, не лише як знак його освіченості, а й розвитку мотиваційної, інтелектуальної та емоційно-вольової сфер.

З цих позицій на увагу заслуговує виділення таких компонентів структури готовності, як “психологічна готовність, теоретична підготовленість до педагогічної діяльності, практична готовність учителя, його ідейно-політична підготовка, світогляд та загальна культура, професійно-педагогічна спрямованість” (О.Г. Мороз); “світоглядний, когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий та операційно-поведінковий компоненти” (С.А. Манукова); “професійні знання та уміння, професійно-педагогічна спрямованість, педагогічні здібності, особистісні якості, що відповідають професійно-педагогічній етиці, вольові риси характеру” (Р.Л. Нью).

Децю інший підхід до тлумачення структурних компонентів готовності пропонує у своїй роботі К.М. Дурай-Новакова. Структуру готовності вона розглядає у безпосередньому зв'язку з удосконаленням психічних процесів, які необхідні для успішної діяльності вчителя. Так, на її думку, важливими компонентами феномена є розвиток професійної спрямованості, ознайомлення з професією, професійне виховання і самовиховання, самовизначення [2, с. 7].

Найбільш доцільною уявляється структура готовності в концепції Л.В. Кондрашової, яка вирізняє такі компоненти: мотиваційний (професійні установки, інтереси, потяг до педагогічної роботи); морально-орієнтаційний (професійні обов'язки і відповідальність, інтерес і любов до дітей, педагогічний такт, педагогічна вимогливість, товариськість, об'єктивність і принциповість); пізнавально-операційний (педагогічний кругозір, професійна спрямованість сприйняття, пам'яті, уваги, мислення, педагогічні здібності, дії, операції, прийоми, що необхідні вчителю для успішного виконання професійної діяльності); емоційно-вольовий (емоційна сприйнятливність, професійний оптимізм, ініціативність у педагогічній роботі, настійливість у вирішенні навчально-виховних завдань, самовладування, здатність управляти своїм настроєм тощо); психофізіологічний (професійна працездатність, активність і саморегуляція, врівноваженість та витримка, рухливий темп роботи тощо); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки і відповідності процесу професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам [4, с. 106].

На основі узагальнених підходів до розуміння структури розглядуваного феномена, яке свідчить про те, що готовність до педагогічної діяльності є своєрідним синтезом розумових,

мотиваційних, операційних, емоційних, вольових та інших рис особистості, можна зробити висновок і щодо структури готовності майбутнього вчителя музики до педагогічної діяльності у шкільному народно-інструментальному колективі, визначивши такі основні компоненти:

- мотиваційний;
- операційно-пізнавальний;
- емоційно-вольовий;
- оцінний.

Сутність **мотиваційного компонента** складають інтерес та позитивне ставлення майбутнього вчителя до педагогічної діяльності керівника дитячого ансамблю, особистісне спрямування на використання своїх знань, умінь і навичок у виховній позакласній роботі. Успішність формування цього компонента залежить від сформованості у студентів відповідної установки на організацію педагогічного керівництва колективом учнів, від бажання залучити до активної творчої діяльності всіх її учасників. Оскільки установки, ціннісні орієнтації особистості, її потреби та інтереси значною мірою визначають результативність своєї діяльності, можна стверджувати, що мотиваційний компонент виступає основою для реалізації інших компонентів структури, внутрішнім, суб'єктивним чинником її вдосконалення. Саме мотиваційний компонент стимулює спрямованість майбутнього вчителя на цей вид позакласної виховної роботи, забезпечує сталість інтересу до педагогічного керівництва у дитячому колективі, наближує педагога-організатора до творчої діяльності. Мотиваційний компонент є результатом сформованості певних якостей, серед яких слід назвати такі: безкорисливість мотивів, готовність прийняти на себе функції керівника-організатора, творча активність.

**Операційно-пізнавальний** компонент передбачає необхідні знання, педагогічний кругозір, педагогічні здібності майбутнього вчителя музики стосовно організації педагогічного керівництва у народно-інструментальному колективі школярів, а також розуміння способів планування виховної роботи, добору дидактичного матеріалу, взаємодії з учасниками дитячого колективу, активізації їхньої творчої самостійності.

Формування **емоційно-вольового компонента** передбачає розвиток ініціативності у педагогічній роботі, його здатності до емоційного проникнення у внутрішній світ кожного учня,

вміння створювати сприятливу психолого-педагогічну атмосферу спільної творчої роботи, які використовуються у навчально-виховному процесі, розвивати позитивні емоційні реакції ставлення одне до одного. Наявність у студентів певної емоційної культури є конче важливим чинником ефективності педагогічної діяльності, яка не може бути позбавленою емоційного досвіду вчителя, різноманіття його професійно забарвлених почуттів, умінь управляти своїми настроями й реакціями учнів, педагогічного оптимізму та самовладання. Не менш суттєвим є вольовий складник готовності вчителя, який виражає його здатність до самоуправління та керівництва іншими особами, уміння впливати на розвиток учнів, швидко включатися у роботу, мобілізувати свої сили, виявляти ініціативу та самостійність.

**Оцінний компонент** витворюється з готовності майбутнього вчителя до самооцінки своєї педагогічної діяльності, аналізу досягнутого у педагогічній роботі, виявлення допущених помилок та недоліків, визначенні способів їх виправлення, а також умінь оцінити професійний рівень і відповідність його оптимальним педагогічним зразкам.

#### **Список використаних джерел**

1. Горчакова В.Г. Студенческое самоуправление в подготовке будущих учителей к организаторской деятельности: Дисс...канд. пед. наук. – М., 1990.
2. Дурай-Новакова К.И. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф...канд. пед. наук. – М., 1983. – 19 с.
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Мн., 1976. – 176.
4. Кондрашова Л.В. Нравственно-психологическая готовность студента к учительской деятельности. – К., 1987. – 86 с.
5. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности к учительской деятельности: Дисс... доктор. пед. наук. – М., 1989. – 385 с.
6. Крутецкий В.А. Психология математических способностей. – М., 1988.
7. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л., 1967. – 115 с.
8. Левитов Н.Д. О психологии состояния человека. – М., 1964. – 344 с.

9. Пуни А.Ц. Некоторые психологические вопросы готовности в спорте. – М., 1973. – 79 с.
10. Сапоровская В.Д. Планирование в организаторской деятельности подростков: Дисс... канд. пед. наук. – Ярославль, 1960. – 185 с.
11. Слостенин В.А. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М., 1982. – 180 с.
12. Узнадзе Д.Н. Экспериментальное положение теории установки. – Тбилиси, 1961. – 210 с.
13. Уманский Л.И., Лутошкин А.Н. Психология педагогической работы организатора. – М., 1984. – 193 с.
14. Ухтомский А.А. Физический покой и лабильность как биологический фактор / Собр. соч. – Л., 1951. – Т. 2. – 486 с.
15. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М., 1990. – 208 с.

The component structure of readiness of future music teacher to pedagogical activity in a school folk-instrumental collective is given in the article.

**Key words:** pedagogical activity, component structure of readiness, school folk-instrumental collective.

*Отримано: 11.02.2009*

**УДК 159.59.347**

*О.Л. Мерзлякова*

## **Психологічні чинники саморозвитку старшокласників та шляхи активізації цього процесу в умовах навчання**

У статті окреслено сучасне розуміння поняття “саморозвиток” в психолого-педагогічній літературі та надано авторське визначення цього процесу, зокрема в старшому шкільному віці. Автором статті запропоновано методичні рекомендації для шкільної адміністрації, психологів та вчителів щодо засобів активізації процесу саморозвитку старшокласників.

**Ключові слова:** саморозвиток старшокласників, умови навчання, методичні рекомендації.

В статье очерчено отражение в психолого-педагогической литературе современное понимание понятия “саморазвитие” и предложено авторское определение этого процесса, в частности в старшем школьном возрасте. Автором статьи предложены методические рекомендации для школьной администрации, психологов и учителей относительно средств активизации процесса саморазвития старшеклассников.

**Ключевые слова:** саморазвитие старшеклассников, условия обучения, методические рекомендации.

В останні десятиріччя саме особистість людини та її індивідуальний розвиток стає своєрідним фокусом спрямування зусиль педагогів, психологів, консультантів тощо. Це цілком відповідає принципам гуманістичної психології і педагогіки, яка все більш упевнено опановує пострадянським психолого-педагогічним простором. Як зазначає С.Д. Максименко, розуміння становлення особистості як саморозвитку єдиної, цілісної і унікальної системи зумовлює підвищену увагу до визначення вихідних рушійних сил, чинників даного процесу. Однак, продовжує український вчений, це питання не є ні новим, ні розробленим, оскільки, за влучним висловом Г. Олпорта, рушійні сили розвитку особисті “призначаються” теоретиками в залежності від уподобань і тих аспектів, які для нього є центральними [2]. В літературних джерелах можна зустріти численні трактування поняття саморозвитку, проте єдиного визначення, якого б дотримувались більшість авторів, немає. Так, саморозвиток пов’язують із виконанням особистістю суспільної функції в усіх сферах своєї життєдіяльності, зі зміною її суспільного статусу (Б.Г. Ананьєв), з пошуком самого себе та намаганням досягти власної вершини (І.С. Кон), з надбанням духовного досвіду через занурення та самоочищення (В.П. Зінченко, Є.Б. Моргунов), із зустріччю з власним “Я” завдяки “Я” інших (В.О. Петровський). У працях Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, Б.Д. Ельконіна розкрито розуміння саморозвитку особистості на діяльнісній основі в форматі культурно-історичної концепції. Поширеним є розуміння саморозвитку як самовиховання, самоорганізації особистості (А.Я. Арет, О.І. Кочетов, Л.І. Рувинський, А.Е. Соловйова). Наступним є трактування



саморозвитку як саморегуляції діяльності (І.Н. Смирнов, М.Й. Боришевський, О.А. Конопкін, Ю.А. Миславський), як процесу життєвого самовизначення (К.А. Альбуханова-Славська, Є.О. Климов, І.Д. Чечель та ін.), як активності в процесі самоствердження (І.Ф. Харламов). Поширеним у психології та педагогії є трактування проблеми саморозвитку в рамках Я-концепції (Р. Бернс, Е. Еріксон), проблеми людського “Я” і самосвідомості особистості (І.В. Дубровіна, І.С. Кон, К. Роджерс, В.В. Столін та ін.). Розуміння саморозвитку, як прагнення до розкриття сенсу власного існування, розкрито у концепції В. Франкла, а Е. Берн, М. Рокіч пов’язують саморозвиток зі зміною соціальних настанов.

Попри те, що поняття саморозвитку все ширше застосовується при викладенні головної мети психолого-педагогічних досліджень, у поле зору дослідників на цей час потрапляли різні аспекти розвитку особистості, але безпосередньо сам процес саморозвитку майже не досліджувався. Як зазначає В.Г. Маралов, посилаючись на метафору Г.О. Цукерман, проблема саморозвитку буквально увірвалася в сучасну психолого-педагогічну свідомість неначе випущений з пляшки джин – звільнений джин, який не має мудрого керування хазяїном, що призвело до масового спорудження палаців для нових володарів думок (ідей, що проголошують примат індивідуального над загальносуспільним) і руйнування палаців минулих володарів (ідей, які виводять індивідуальну свідомість із загальносуспільної) [3, 64]. Оскільки заперечення загальноновизнаного та руйнування надбань минулого є хибним підґрунтям для побудови конструктивної ідеї сьогодення, ми зробили спробу інтегрувати певні ідеї щодо чинників саморозвитку в процесі навчання, які є надбанням радянської психологічної науки, розуміння саморозвитку представниками західної науки і окремі припущення сучасних науковців і дослідників, які поки що не знайшли всеохоплюючого визнання науковою громадою. Інтегрувати і систематизувати безліч факторів, що впливають на процес саморозвитку особистості, ми вважаємо можливим за умов використання системного підходу, застосування якого дозволило нам не тільки виділити ключові чинники саморозвитку особистості старшокласника, але й віднайти головні тенденції взаємодії цих чинників з урахуванням внутрішніх (суто психологічних) та зовнішніх

(оточення, організація навчання) впливових факторів. На базі вивчення психологічних чинників саморозвитку учнів старшого шкільного віку нами розроблено методичні рекомендації для шкільної адміністрації, психологів та вчителів щодо засобів активізації цього процесу.

Наше розуміння саморозвитку побудовано з урахуванням ідей ймовірнісного підходу і ключових принципів синергетики про розвиток відкритих неврівноважених систем [13]. Саморозвиток у загальному трактуванні – це процес спонтанного змінювання складної динамічної системи, який відбувається за нелінійними законами, тому є малопередбачуваним; і є незворотнім, тобто змінена система не може знову повернутися до попередньої якості. Що стосується саморозвитку старшокласників, застосування синергетичних принципів дозволяє виділити такі основні передумови протікання цього процесу у старшому шкільному віці: 1) особистість старшокласника як суб'єкт саморозвитку є відкритою системою по відношенню до оточуючого середовища; 2) саме певна незбалансованість психологічних чинників саморозвитку у віці 15-16 років є каталізатором здійснення чергового “стрибка саморозвитку”, який відбувається наприкінці періоду шкільного навчання, тобто в 17-18 років і характеризується різким зростанням самоусвідомлення учнем самого себе та власного місця у подальшому дорослому світі; самопотенціюванням до активної діяльності та самореалізації в цьому світі.

Отже, визначення саморозвитку старшокласників несе в собі елементи процесуальності (взаємодії процесів) та системності (взаємодії систем). Процесуальність саморозвитку передбачає розгляд цього поняття в декількох контекстах – вікового розвитку особистості, тобто онтогенезу; суб'єктного становлення, або суб'єктогенезу; а також взаємодію процесів саморозвитку особистості з процесом навчання. Системність розгляду саморозвитку старшокласників обумовлює розуміння психологічної організації учня як системи, що має певні особливості саморозвитку, механізми та форми протікання процесу, певні перепони з наявністю шляхів їх подолання. Розуміння особистості старшокласника як відкритої системи дозволяє вивчати взаємодію окремих підсистем структури особистості (внутрішні чинники саморозвитку), а також враховує наявність взаємозв'язків з елементами зовнішніх

систем із залученням до більш широких системних структур: навчальне середовище, навчально-виховний процес, тощо (зовнішні чинники саморозвитку). Пропонуємо більш докладну характеристику кожного із вищезгаданих контекстів вивчення саморозвитку старшокласників з наданням практичних рекомендацій щодо активізації цього процесу в старшому шкільному віці.

*Контекст онтогенезу* людини обумовлює розуміння саморозвитку як окремого аспекту більш широкого поняття “розвиток особистості”. Складовими попереднього досвіду становлення особистості старшокласника в залежності від умов та перебігу її розвитку виступають: базова довіра – не довіра до світу (результат внутрішньоутробного розвитку); негативне – позитивне світосприйняття (результат першого року життя); пасивна – активна життєва позиція (результат періоду від 1 до 3 років); маніпулятивна – конструктивна стратегія взаємодії (результат вікового періоду 3-6 років); низька – висока самооцінка (наслідок входження в навчальну діяльність у віці 7-10 років); невміння – вміння планувати діяльність (той же період 7 – 10 років); безвідповідальність – відповідальність за одержані результати (також період 7 – 10 років); пасивна – активна соціальна позиція (результат періоду соціального становлення в 11-15 років); не розвинута – розвинута рефлексія (результат інтелектуального становлення в той же період 11-15 років). Результатом проходження вікової кризи розвитку 15-18 років є: розмита – чітка Я-концепція; розмитий – чіткий професійний та життєвий план; оформлення “персонально міфу” за принципом пристосування, за принципом функціонування або за принципом творчості. Отже, те, з яким “психологічним багажем”, набутим внаслідок проходження попередніх криз, старшокласник входить у юнацьку кризу дорослішання, має певний відбиток на перебіг процесу його саморозвитку. Розуміння перспективи подальшого розвитку юної особистості як в оптимальному варіанті, так і небажаних його розворотів загострює усвідомлення важливості застосування у роботі дорослих відомого принципу “не зашкодь” [15]. Зневажливе ставлення дорослих до внутрішнього світу молодої людини, нав’язування їй власного світосприймання та розуміння життєвого успіху може призвести до того, що професійне та життєве визначення юнака не відповідатиме його

глибинній психологічній сутності, тобто надалі людина буде жити нібито “чужим життям”. Тобто фахівцеві-педагогу або шкільному психологу необхідно віднайти та застосувати на практиці механізм передачі відповідальності самому старшокласнику за побудову особистісного життєвого плану та його подальше розгортання, в тому числі в сфері професійного становлення та самореалізації. Найперше, треба допомогти молодим людям повірити у свої сили, створити позитивну мотивацію на самореалізацію, насамперед, через професійну діяльність – такі завдання виконує профорієнтаційний супровід старшокласника. Щодо передачі молодій людині відповідальності за проектування подальшого життя – це пов’язано із становленням такої особистісної якості, як суб’єктність, що дозволяє перейти до характеристики наступного контексту саморозвитку.

*Контекст суб’єктогенезу* передбачає, що саморозвиток – це перш за все вклад суб’єкта в процес власного розвитку. Становлення суб’єктності також має стадіальний характер; старший шкільний вік характеризується самопотенціюванням юнаків, формуванням у них суб’єктної відповідальності [16, 282-283]. На цьому етапі розвитку у старшокласника відбуваються такі зміни та з’являються психологічні новоутворення: 1) Набута раніше якість рефлексії переходить у саморефлексію. Тобто результатом процесу саморозвитку є усвідомлення власної “Я-концепції”. 2) Набуті раніше якості розумового проектування – цілепокладання, реалізація запланованого, оцінка та корегування результату – застосовуються до особистісного простору, простору “Я” та побудові життєвих планів. Результатом цього виступає проектування життєвого шляху, побудова професійних планів. 3) Набуті раніше навички соціальної взаємодії застосовуються до побудови простору соціально-психологічної автономії. Результатом цього процесу стає надбання соціально-психологічної незалежності в судженнях, життєво-важливих рішеннях.

Найважливішим новоутворенням юнацького віку є формування у старшокласників суб’єктної відповідальності, тобто здатності взяти на себе відповідальність як за подальший перебіг життєвих подій, так і за свій власний розвиток (саморозвиток). Сприяє формуванню цієї якості побудова суб’єкт-суб’єктних стосунків між дорослими та учнями, які попри нерівність статусів, соціальних ролей, вікових позицій і

досвідів передбачають рівні, партнерські взаємовідносини у форматі життєтворчої взаємодії та особистісного розвитку кожного учасника такої взаємодії [5].

*Контекст внутрішніх чинників* саморозвитку старшокласників перш за все містить перелік психологічних якостей, які є надбанням минулих етапів розвитку і одночасно базою, платформою, каталізаторами подальшого розвитку. У старшому шкільному віці такими чинниками постають цілісність “Я-концепції” учня, його адаптованість до умов навчання, соціальні навички та вміння, навички саморегуляції і планування, спрямованість на саморозвиток і самоактуалізацію. Кожна із зазначених властивостей може досягти оптимального рівня розвитку, що сприятиме активному подальшому саморозвитку особистості старшокласника. Недостатнє розвинення або занадто висока впливовість якогось із означених чинників саморозвитку призводить до дисбалансу всієї системи, і подальший розвиток скоріш відбуватиметься не по центральній, оптимальній, лінії із спрямованістю на самоактуалізацію особистості, а буде мати відхилення або у бік соціальної дезадаптації та пасивності з кінцевим зануренням у власні фантазії; або піде шляхом стереотипного розуміння соціального успіху з притаманними йому соціальною залежністю з одночасним тяжінням до антисуспільних дій, конкурентної боротьби та пристосовництва. Для активізації саморозвитку учнів доцільно запроваджувати такі психологопедагогічні впливи, що сприяють нормалізації розвитку означених якостей, а саме: формуванню розвинутої Я-концепції та адекватної самооцінки; розвитку механізму соціальної адаптації, комунікативних вмінь та навичок планування, активізації мотивації на саморозвиток і самоактуалізацію [14]. Зауважимо, що за даними проведеного дослідження в період 15-16 років у старшокласників відбувається якісний стрибок розвитку, певна переструктуризація психологічних чинників саморозвитку. Якщо для учнів 9-10 класів основними факторами подальшого саморозвитку виступають названі вище загальна адаптивність, цілісність Я-концепції, навички саморегуляції, то на етапі закінчення середньої школи, тобто приблизно у віці 16-17 років, на перший план виходять цілеспрямованість, вміння активно пред’являти та відстоювати власну позицію (асертивність поведінки), виражена соціальна

і пізнавальна активність з одночасним толерантним ставленням до інших людей. Тобто упродовж навчання в 9-10 класах в учнів відбувається якісна зміна головної спрямованості саморозвитку від необхідності старшого підлітка зібрати в усвідомлену єдність, цілісність власну психологічну структуру до появи у юної особистості актуальної потреби різкого розширення горизонтів власного Я, цілеспрямованої соціальної активності на базі асертивного пред'явлення раніш усвідомленої власної позиції. Якщо виразити саморозвиток особистості через серію послідовних процесів – самопізнання, самоствердження, самопотенціювання, самореалізація, самоактуалізація – найбільш актуальним для старшого шкільного віку є етап самоствердження. Подолання юнацької кризи дозволяє юнакові перейти від самоствердження через самопізнання до самоствердження через самопотенціювання. Отже, вік 15-18 років є періодом конструювання плану-схеми подальшого життя взагалі та моделі професійної самореалізації зокрема. Важливо, щоб ця модель була вибудована молодою людиною: по-перше, з урахуванням власних психологічних властивостей (самопізнання); по-друге, мала б одним із ключових принципів принцип саморозвитку (самоствердження, самопотенціювання); по-третє, надавала б молодій людині можливість рухатися у напрямку саморозкриття і творчого оволодіння життєвою ситуацією в протилежність лінії можливого самообмеження та пристосування (самореалізація, самоактуалізація).

Функція дорослих (вчитель, психолог, батьки) передбачає створення умов, сприятливих для активного саморозвитку юнаків, а саме сприяння усвідомленню молодою людиною власної неповторності та індивідуальної цінності; створення у неї мотивації на реалізацію природного потенціалу, зокрема в площині професійної діяльності; допомога у оволодінні навичками та особистісними стратегіями усвідомленого саморозвитку, отриманні та осмисленні персонального досвіду саморозкриття, самонавчання, самозростання; створення для молодої людини психолого-педагогічного середовища, яке б сприяло активізації процесів саморозкриття та саморозвитку. Ключові засади організації такого середовища розглянемо крізь призму зовнішніх чинників саморозвитку.

*Контекст зовнішніх чинників саморозвитку з огляду на тему нашого дослідження перш за все передбачає умови*

навчального процесу. Чинниками саморозвитку старшокласників у цьому контексті виступають навчальне середовище як система, що самоорганізується та сприяє (не сприяє) саморозвитку залучених до неї суб'єктів; і психолого-педагогічні впливи, які постачають інформаційний матеріал й створюють насичене інформаційне середовище, сприятливе для активізації саморозвитку всіх учасників навчального процесу. Оточуюче середовище, зокрема середовище навчального закладу, є носієм культурних зразків та культурного надбання всього людства, також носієм певних соціальних цінностей, загальноприйнятих зразків соціального успіху, поширених стратегій досягнення цього успіху тощо. Організаційна культура певного навчального закладу може виступати як живильне середовище для розвитку людини або може бути агресивною, нав'язувати залученим до неї індивідам домінуючу у певному суспільстві ідеологію з притаманними їй соціальними стереотипами та цінностями. Дозволити або не дозволити себе поглинути – це, в першу чергу, є вибором самого індивіда [14]. Оскільки саме у старшому шкільному віці закладаються певні підвалини, передумови подальшого особистісного зростання людини, її усвідомленого саморозвитку – спільна творча діяльність, співтворчість старшокласників та дорослих (психологів, вчителів, батьків) є для юної особистості одночасно умовою та інструментом опанування навичками життєвого планування та загальної життєтворчості. І якщо каталізатором розвитку у цьому віці є зазначений багатьма вченим “іманентний закон розвитку”, то медіатором цього процесу, тобто супроводжувачем, є все ж таки дорослий. Розширення у старшокласників уявлень про власні можливості та надання їм психологічної допомоги в пошуку засобів усвідомленого саморозвитку сприяють і оптимізації процесу їх саморозвитку, і певній корекції цілей саморозвитку для формування цілісної, автентичної особистості. Створення та впровадження комплексної системи психолого-педагогічних заходів для активізації процесів саморозвитку у старшокласників передбачає опрацювання основних та допоміжних напрямів психолого-педагогічного супроводу.

Основні напрями активізації саморозвитку старшокласників.

- Допомога у самопізнанні, самоусвідомленні та формуванні адекватної та позитивної “Я-концепції” молоді людини.

- Допомога у проектуванні життєвої самореалізації, перш за все через професійне проектування.
- Розвиток особистісної рефлексії та критичності мислення, оволодіння учнями навичками позитивного мислення.
- Допоміжні напрями.
- Сприяння розвитку окремих якостей, притаманних особистості, що самоактуалізується: активність, відкритість, відповідальність, сенситивність, гнучкість, тощо (тренінги особистісного розвитку).
- Сприяння розвитку конкретних професійно-важливих якостей для підвищення ефективності майбутнього процесу професійної самореалізації (тренінги професійного розвитку).
- Створення психолого-педагогічного простору взаємодії “Учень – Педагог”, побудованого на принципах гуманістичної педагогіки (реалізація програми для вчителів “Психологічна безпека – вчителю” [11]).
- Проведення системи занять для батьків з метою надання консультативно-методичної допомоги з актуальних питань професійного та життєвого самовизначення старшокласників та ключових засад конструктивної взаємодії батьків та дітей (реалізація циклу “Батьки та діти – мистецтво діалогу” [6])

Вказана система містить в собі не лише заходи по роботі з учнями, а також охоплює й інші структурні елементи навчального середовища, тобто спрямована на активізацію саморозвитку педагогів та оптимізацію взаємодії учнів з їх батьками. Приклади такої системної роботи наведені у попередніх публікаціях [9; 8], а також в розроблених нами програмах занять з педагогами [15] і з батьками [6]. Щодо організації навчального процесу за програмою саморозвитку старшокласників, проведене нами дослідження дозволило визначити такі актуальні напрями психолого-педагогічного впливу для різних паралелей учнів старшої школи:

- для 8-9 класів – напрям профілактики психологічного маніпулювання та розвитку комунікативних вмінь, що сприяє напрацюванню навичок партнерської взаємодії, розвитку рефлексії; розвиває вміння працювати з інформацією [10; 12];



- для 9-10 класів – профорієнтаційний напрям, що сприяє професійному самовизначенню, знайомить з основами професійного планування [7];
- для 10-11 класів – напрям стратегічного планування та проектування кар'єри, який сприяє оформленню професійного самовизначення учнів у вигляді індивідуального професійного плану та пропонує старшокласникам інструментарій побудови власної кар'єри [4].

Крім того, упродовж всього періоду старшої школи доцільним є індивідуальне консультування старшокласників з питань профорієнтації, в тому числі на базі природних задатків для більш усвідомленого формування Я-концепції та подальшої побудови професійного плану на її основі [1].

Отже, організація спеціалізованого психологічного навчання старшокласників дозволяє активізувати процес їх саморозвитку; постійний моніторинг розвитку актуальних психологічних властивостей сприяє більш гнучкому підбору змісту занять та форм навчально-розвивальної роботи. Розробка та ретельна апробація технологій активізації саморозвитку старшокласників є подальшим напрямком нашого науково-дослідницького інтересу.

#### Список використаних джерел

1. Євдокимова Г. О. Складання прогнозу успішності розвитку професійних здібностей студентів за показниками психодіагностики. Методичні рекомендації / Євдокимова Г.О., Мерзлякова О.Л. – К., 1998 – 20 с.
2. Максименко С.Д. Генетико-психологічні витоки розвитку і саморозвитку особистості [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://maksymenko-psychology.org.ua/library.htm>.
3. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студентов пед. учреждений сред. проф. образования / В.Г. Маралов. – [2-е изд., стер]. – М. : Academia, 2004.: ГУП Саратов. полигр. комб. 250, [1] с.ил. Библиогр.: с. 246-248.
4. Мерзлякова О.Л. Вивчення професійних орієнтацій учнів та розробка спецкурсу з планування кар'єри як одного з засобів оптимізації процесу саморозвитку старшокласників / О. Мерзлякова // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні

- науки : Зб. наук. праць. – К., 2007. – № 18 (42). – 261 с. – С. 88-93
5. Мерзлякова О.Л. Вчителі й учні: мистецтво діалогу / О. Мерзлякова. – К. : Шк. світ, 2008. – 130 с.
  6. Мерзлякова О. Інтерактивні заняття психолога з батьками / О. Мерзлякова. – К.: Шк. світ, 2008. – 120 с. – (Бібліотека “Шкільного світу”).
  7. Мерзлякова О.Л. Кар’єрні орієнтації старшокласників та вибір типу професійної діяльності в залежності від емоційної спрямованості / Олена Мерзлякова // Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – 2007. – №5. – 226 с.
  8. Мерзлякова О.Л. Краса врятує світ. А що врятує сучасну систему освіти? / О. Мерзлякова // Психолог. – 2007. – №36. – С. 3-6.
  9. Мерзлякова О.Л. Проблеми та перспективи профільного навчання [Текст] / О. Мерзлякова, Т. Александрова // Директор школи Україна : Науково-методичний журнал. – 2006. – №1. – С. 38-43.
  10. Мерзлякова О.Л. Профілактика психологічної маніпуляції і контролю свідомості / Мерзлякова О. Л., Петухов В. Е. // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – №№4-9.
  11. Мерзлякова О. Профілактика психологічних маніпуляцій і контролю свідомості [Текст] / О. Мерзлякова, В. Петухов. – // Відкритий урок : Розробки, технології, досвід. Науково-методичний журнал. – 2004. – №№19-20. – С. 32-42.
  12. Мерзлякова Е.Л. Профілактика соціально-психологічної залежності. Опыт разработки и реализации образовательных программ // Журнал практического психолога. – 2008. – №4. – С.27-50.
  13. Мерзлякова О.Л. Розуміння процесу саморозвитку старшокласників у світлі теорії імовірнісної природи світу / О.Л. Мерзлякова. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої, – Вип. 2. – Кам’янець-Подільський: Аксіома. – 2008. – 408 с.

14. Мерзлякова О. Л. Усвідомлений саморозвиток особистості як фактор підвищення її адаптаційних ресурсів / Психологічна безпека та адаптація особистості : Матеріали Міжнарод. наук-практ. конф., 7-8 листопада 2007 р. – Дніпропетровськ, 2007, – 237 с., С. 96-108.
15. Мерзлякова О.Л. Учителі й учні: мистецтво діалогу. Середовищний підхід у вихованні дитини // Психолог. – 2007. – № 9. – вкладка..
16. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении : монография / В.А. Татенко. — К. : Просвіта, 1996. – 404 с.

The modern understanding of concept “self-development” in psychological-pedagogical literature outlined in the article; an author gave own determination of this process, in particular in senior school age. The author of the article offered methodical recommendations for school administration, psychologists and teachers in relation to facilities of activation of process of self-development of senior pupils.

**Key words:** self-development of senior pupils, the conditions of teaching, methodical recommendations.

*Отримано: 06.02.2009*

УДК 373.5.016:811.112.2:159.9

*Л.А. Онуфрієва*

## **Організація самостійної роботи учнів у процесі оволодіння іноземною мовою: урахування вікових особливостей**

Стаття присвячена проблемі організації самостійної роботи учнів у процесі оволодіння ними іноземною мовою з урахуванням їх вікових особливостей. Мета навчально-виховного процесу – здатність учня до самостійної діяльності як риси особистості.

**Ключові слова:** самостійна робота, самоконтроль, навчальна діяльність, самоорганізація, самокерування, особистість, само-

стійність, учительська активність, навчально-виховний процес, вікові особливості.

Стаття посвячена проблемі організації самостійної роботи учеників в процесі оволодіння ними іноземною мовою з урахуванням їх вікових особливостей. Мета навчально-виховного процесу – здатність учня до самостійної діяльності як особливості.

**Ключевые слова:** самостійна робота, самоконтроль, навчальна діяльність, самоорганізація, управління, особистість, навчальна діяльність, учительська активність, навчально-виховний процес, вікові особливості.

У сучасних умовах швидкого розвитку науки і техніки, швидкого накопичення та оновлення інформації неможливо навчити людину на все життя, важливо пробудити у неї інтерес до накопичення знань, навчити її вчитися. Це вносить новий акцент у соціальне замовлення суспільства школі. Психологи та педагоги стурбовані тим, щоб школа приділяла більше уваги підготовці учнів до активної самостійної діяльності [1; 2; 3; 5; 8; 11]. Як вказував Л.М. Фрідман, для того, щоб у кожній нашій людині праця набула форми самодіяльності, необхідно, щоб все її попереднє життя, вся її діяльність також набула форми самодіяльності. Реформа загальноосвітньої, професійної та вищої школи передбачає підвищення питомої ваги самостійної пізнавальної діяльності в процесі навчання, що є важливою передумовою подальшої самоосвіти.

Різні сторони самостійної діяльності учня, його самоорганізація, самокерування, самоконтроль і самостійна робота є предметом спеціальних досліджень. Здатність до самостійної діяльності при цьому як риса особистості учня стає метою всього навчально-виховного процесу [2; 6; 9; 13]. Для її формування у тісній єдності використовується прямий вплив учителя, тобто діяльність, яка виконується учнем у співпраці з учителем, поряд з його непрямим впливом, коли він забезпечує і створює передумови для самостійної роботи учнів. Отже, педагоги розрізняють самостійну діяльність і самостійну роботу. Остання робить свій внесок у розвиток творчої самостійності учнів.

Ефективна самостійна діяльність учнів неможлива, якщо вони не володіють відповідними вміннями і навичками навчальної праці. Часто слабка сформованість цих вмінь і навичок є причиною відставання й тих учнів, які за рівнем своїх

здібностей могли б добре навчатися, при цьому невміння вчитися інколи сприймається як відсутність пізнавальної потреби та інтересів або як інтелектуальна пасивність [1; 2].

Уміння і навички навчальної праці не варто ототожнювати з прийомами розумової діяльності, тобто інтелектуальними вміннями. Диференціація цих двох груп умовна, бо навчальні дії і прийоми розумової праці – це інтелектуальні операції [12]. Часто прийомам навчальної діяльності відповідають повні аналоги серед прийомів розумової діяльності, іноді вони навіть збігаються.

Іноземна мова вимагає значно ширшого набору різноманітних навчальних умінь, тому що практичне оволодіння іноземною мовою передбачає високий рівень розвитку мовних умінь з читання, усного мовлення, аудіювання й письма. Кожне із цих умінь є складним психофізіологічним утворенням й може бути розділене на складові вміння і відповідні їм навчальні вміння. Водночас для засвоєння мовного матеріалу (лексики, граматики, фонетики) потрібні також певні навчальні вміння [9; 10].

Пізнавальна діяльність людини неможлива без мислення, без активної самостійної розумової діяльності, спрямованої на розв'язання завдань, які постають перед нею. В усіх видах іншомовної діяльності інтелектуальний компонент є провідним. Той, хто читає і слухає, сприйнявши текст, аналізує його, отримуючи відповідну інформацію. Той, хто пише і говорить, планує і відбирає зміст висловлення, прогнозує його вплив на реципієнта. За належної організації педагогічного процесу вивчення іноземних мов позитивно впливає на загальний розвиток учнів й формування їх світогляду. Вплив розумового розвитку учнів на шкільне навчання довели відомі психологи Л.В. Занков, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов. Цілеспрямована робота вчителя іноземної мови з розвитку мислення учнів сприяє підвищенню активності засвоєння іноземної мови, оволодінню різними видами мовної діяльності. “Мовлення не є просто вербалізація, підшукування і підклеювання мовних ярличків до розумових сутностей, – зазначав О.О. Леонтьєв, – це творча інтелектуальна діяльність, включена у загальну систему психічної та іншої діяльності людини. Це – розв'язування пізнавального завдання, дія в проблемній ситуації, яка може здійснюватись і з опорою на мову” [7].

Однією із причин проблем самостійного читання є відсутність мотивації. Для більшості учнів читання іноземною мовою втратило своє основне завдання: отримання інформації, розширення світогляду, підвищення культурного рівня. І час від часу інтерес до читання понижуються. Інша причина пов'язана з попередньою і полягає в тому, що при читанні іншомовного тексту учні зустрічаються з труднощами: вони не знають значень багатьох слів, тому часто доводиться звертатися до словників, а це робить читання втомлюваним і нецікавим. Крім того, в учнів середніх класів ще недостатньо сформовані механізми читання.

Для того, щоб навчити учнів самостійного читання іноземною мовою, потрібно:

- формувати мотивацію цього виду мовленнєвої діяльності, прививати інтерес до читання;
- навчати учнів долати мовні труднощі при читанні, вміти черпати інформацію з тексту.

Формування мотивації читання іноземною мовою тісно пов'язане з самою діяльністю. В основі мотивації читання – усвідомлення учнями його користі й необхідності, а також відчуття задоволення, яке дає сам процес читання чи досягнення мети читання – отримання інформації. Якщо учень отримує від читання задоволення, тобто процес читання проходить успішно, то це в свою чергу посилює мотивацію читання, тому що існує тенденція до переключення всіх мотиваційних установок на найбільш успішні види діяльності. Проте не лише мотивація здійснює вплив на діяльність учнів, існує також і зворотний зв'язок. У процесі формування особистості діє й інший механізм – зміна мотивації під впливом поступової чи швидкої зміни сфери та умов діяльності. Важливим фактором тут є діяльність, яка спочатку не виходить далеко за межі потреб учнів, а потім формує нові потреби, інтереси й тим самим змінює мотивацію. Тобто учень на початку може не мати визначенні потреби, стійкого інтересу до читання іноземною мовою, але він читає при певних обставинах. А потім під час читання з'являються більш стійкі, адекватні по відношенню до цієї діяльності потяги: інтерес до читання, прагнення отримати інформацію. За словами О.М. Леонтьєва, відбувається зсування мотиву на мету.

Отже, чим активніше учень долучається до читання на іноземній мові, тим більша потреба в читанні виникає в нього.

Але при цьому дуже важливо, що читає учень. Йому потрібні йому цікаві й доступні з мови матеріали, при читанні яких учні змогли би реалізувати свою потребу в читанні, в отриманні потрібної інформації. На розуміння тексту впливає його комунікативна насиченість. Доцільно підібрані й добре опрацьовані цікаві тексти будуть сприяти цьому виду мовленнєвої діяльності. Тексти повинні відповідати віковим інтересам учнів, відображати міжпредметні зв'язки. Потрібно озброїти їх апаратом, який допомагав би учням орієнтуватися в текстах з точки зору їх змісту, давати завдання факультативного характеру, які будуть націлювати увагу учнів на змістовий бік нового тексту, а також коментар, який частково знімав би мовні труднощі й полегшував би розуміння при самостійному читанні. Важливо добитися, щоб учні багато читали вдома. Відомий методист М.Л. Вайсбурд рекомендував тижневу норму домашнього читання 10-12 сторінок тексту. Для керування цим процесом учитель повинен використовувати таку систему завдань, яка б відповідно спрямовувала роботу учнів й була одночасно засобом контролю їх читання [4].

У методичній літературі та літературі з психології широко висвітлюються вікові особливості учнів, які часто надають перевагу літературі, яку читають дорослі. Книга стає для них засобом пізнання життя й людей.

Учні, як відомо, надають перевагу тому чи іншому предмету шкільного циклу, читають додаткову літературу, шукають інформацію з цього предмета. Тексти потрібно підбирати так, щоб кожен учень зміг знайти в книзі для читання цікаві йому матеріали, бажано об'єднати тексти в тематичні розділи. Для того, щоб учень зміг швидко зорієнтуватися в розділі, доцільно подати резюме на початку кожного тексту. До тексту можна скласти завдання. Читання і виконання завдань повинні неодмінно приносити дітям задоволення. Завдання до текстів допоможуть учням краще усвідомити прочитане, виділити основне в змісті, зрозуміти ідею, сприятимуть мислительній діяльності.

Важливим є й інше завдання – навчання учнів долати мовні труднощі при самостійному читанні іноземною мовою. Доцільно навчати учнів виділяти в тексті ключові слова, в яких закладено основний зміст, визначати важливість інформації, розуміти загальний план викладу, об'єднувати окремі факти в змістове ціле, розвивати вміння ймовірного прогнозування [5].

Велике значення має завдання навчання оглядовому читанню іноземною мовою, щоб учні могли орієнтуватися в потоці іншомовної літератури, вибирати ті книги, які відповідають їхнім інтересам. Але завдання навчання рідним видам читання іноземною мовою повинне вирішуватися водночас із навчанням видам читання рідною мовою. Велику допомогу при читанні може надати апарат для зняття лексичних і граматичних труднощів. Створюючи такий апарат, який полегшує розуміння змісту при самостійному читанні, важливо враховувати, що не всі слова і речення в тексті несуть однакове інформаційне навантаження. Можна не зрозуміти зміст декількох речень, проте це не завадить розумінню змісту загалом, вилученню потрібної інформації. Інколи направлене тлумачення якогось слова чи фрази може призвести до того, що подальше читання залишиться беззмістовним. При самостійному читанні нікому виправити ці помилки, тому доцільно було б виділяти в тексті іншим шрифтом ці місця, які містять основну змістову інформацію, при читанні яких учні звертатимуть на них увагу. Особливо це допоможе середнім і відстаючим учням, для яких читання на іноземній мові завдає багато труднощів.

Сподіваємось, що така система текстів, із яких учень зможе вибрати цікавий для себе розділ, апарат для полегшення розуміння прочитаного допоможе певною мірою вирішити проблему самостійного читання іноземною мовою.

Специфіка іноземної мови потребує постійного формування і вдосконалення мовних умінь і навичок учнів. У зв'язку з цим самостійна робота школярів набуває особливого значення: вона сприяє виробленню звички систематично з максимальною продуктивністю працювати над мовою у відведений час, продовжувати її вивчення у позаурочний час за допомогою різних засобів. Будучи правильно поставлена, самостійна діяльність дає змогу привести роботу учнів у відповідність з їх індивідуальними можливостями. Більш підготовлені учні не затримуються на рівні, який вони легко можуть подолати, а їхні слабше підготовлені товариші не будуть змушені виконувати непосильні для них завдання, як це буває, коли всі види робіт задаються фронтально, без урахування можливостей учнів.

Індивідуальні форми організації самостійної роботи різних рівнів складності вимагають різної повноти знань, глибини



узагальнень і висновків, різноманітних розумових та практичних дій, мають більші освітні можливості порівняно зі звичайними завданнями фронтального характеру. Диференціація та індивідуалізація самостійної роботи дають можливість розвивати пізнавальні здібності і мовні уміння всіх учнів з урахуванням їх здатності до оволодіння іноземною мовою; актуалізувати високу здатність до навчання в тих учнів, у яких вона є; запобігати відставанню слабших учнів. Досягти цього можна лише тоді, коли вчитель добре знає досягнутий учнями рівень навченості, їхній потенціал, мотиви учіння, готовність учнів до сприйняття та засвоєння нового матеріалу. Отже, важливою умовою ефективності самостійної роботи учнів є її контроль з боку вчителя на всіх етапах. “Індивідуалізація навчального процесу передбачає його диференціацію, а диференціювати навчальний процес – значить зробити його доступним і всебічно результативним для всіх учнів”, – підкреслював О.П. Авдєєв [1].

Із психології відомо, що знання, отримані самостійно, шляхом подолання посильних труднощів, засвоюються міцніше, ніж отримані у готовому вигляді від учителя. Адже у ході самостійної роботи кожен учень безпосередньо контактує із новим матеріалом, концентрує свою увагу на ньому, мобілізуючи при цьому всі резерви інтелектуального, емоційного і вольового характеру. Залишатись при цьому нейтрально-пасивним він не може [6; 8].

Через не чіткі пояснення вчителя може початись гальмування у сприйманні учнів. Інколи вчителі, не задоволені результатом своїх не одноразових пояснень, дивуються, що вже декілька разів пояснювали той чи інший матеріал, але ефект був незначним, оскільки в учнів склалась думка, що це пояснення їм знайоме і вони залишаються внутрішньо пасивними, відповідно, не сприймаючими. К.Д. Ушинський визначив учительську активність з точки зору учнів “як перетерпіння діяльності іншого”.

Самостійна робота носить індивідуалізований характер. Саме в ній швидше всього можуть проявлятися мотивація, цілеспрямованість, а також самоорганізованість, самостійність, самоконтроль та інші властивості особистості. Саме самостійна робота учня може слугувати основою перебудови його позиції у навчальному процесі. Кожен учень постійно

використовує джерело інформації залежно від своїх власних потреб і можливостей. Ця властивість самостійної роботи надає їй гнучкого адаптивного характеру, що значно підвищує відповідальність кожного учня і підвищує його успішність [1].

У раціональному використанні самостійної роботи приховані значні резерви підвищення мотивації. Усне мовлення, говоріння в першу чергу, здійснюється у присутності співбесідників. Але навчання говоріння передбачає певні підготовчі стадії, що гарантують спілкування, для яких самостійна робота є найбільш адекватною формою. Щодо читання, то цей вид діяльності здійснюється, в основному, читачем, наодинці із собою, тобто самостійна робота цілком йому відповідає. Аудіювання, як правило, відбувається в аудиторії, без підготовки, у присутності вчителя. Тут немає місця для самостійної роботи. Проте у дисплейних класах учням можна пропонувати аудіотексти для самостійної роботи, і вони повинні бути готовими до неї. Вказані форми самостійної роботи допустимі в усіх класах, але обсяг і характер керування нею зі сторони вчителя відрізняються.

До джерел інформації, якими користуються учні в ході самостійної роботи, належать підручник, словники, лінгвокраїнознавчі довідники. Матеріал у цих джерелах підібрано відповідно до програми кожного класу, рівня і співвіднесено із віковими можливостями учнів. Важливим джерелом інформації для самостійної роботи є тексти підручника і додаткові тексти. При цьому необхідно виховувати в учнів ставлення до тексту як до авторитетного довідника, який є носієм смислової і лінгвістичної інформації. У текстах лексико-граматичний матеріал подається з точки зору дослідницького пошуку у тексті, щоб можна було отримати з нього потрібну інформацію.

Самостійна робота протікає успішніше, коли вона носить добровільний характер. Тому учитель повинен створювати основи для зародження в учнів потреби у ній. Має рацію такий стан речей, коли учні відчували би дефіцит матеріалу для спілкування, який засвоюється. Для цього необхідно вказати їм на конкретне джерело інформації для задоволення цієї потреби.

Вказуючи на результат, якого повинні досягти учні, учитель створює передумови для самостійної роботи. Викли-

кавши мотив і посявши інтерес до самостійної роботи, учитель повинен забезпечити її проведення, залишаючись при цьому непомітним. Керування самим ходом самостійної роботи переслідує дві мети: місце засвоєння знань, розвиток навичок та умінь і одночасне оволодіння прийомами навчальної праці. У цьому напрямі самостійної роботи містяться передумови безпервної освіти.

Для керування самостійною роботою у розпорядженні вчителя знаходяться такі дидактичні засоби, як пам'ятки, опори. Усі ці дидактичні засоби керування самостійною роботою сприяють як більш міцному засвоєнню мови, так і формуванню методики навчання учнів, роблять внесок у розвиток самоконтролю, який є вищим показником володіння іноземною мовою.

Самоконтроль передбачає здатність учнів до критичної оцінки своїх знань і дій та здійснюється “всередині системи учня”. Здатність до самоконтролю розвивається за рівнем оволодіння мовою і проходить стадії від зовнішньої, усвідомленої, форми до внутрішньої, автоматичної. Самостійна робота з її можливостями, які активізують учіння, сприяє розвитку зовнішнього самоконтролю. До засобів зовнішнього самоконтролю відносять ключі і тести для самоперевірки. Зовнішній контроль, атрибут самостійної роботи, у навчальному процесі виступає у єдності з контролем учителя, який також є зовнішнім. Їх спільне примінення сприяє розвитку внутрішнього автоматичного контролю, завдяки якому учні можуть зосередити свої думки на змістовому плані мовлення; вживання мовного матеріалу буде контролюватися автоматично, як це відбувається у рідній мові [10; 13].

Уміле керування самостійною роботою передбачає чітку її організацію. До тих пір, поки не будуть сформовані прийоми навчальної праці, самостійна робота повинна, в основному, виконуватись на уроці. Плануючи урок, вчитель повинен передбачати час для неї, а також виконання вправ, спрямованих на удосконалення мовленнєвої діяльності. Самостійна робота і діяльність учнів під керівництвом учителя переслідують одну мету, але функція самостійної роботи – підготовка до мовлення, яка здійснюється за “кулісами”, робота з учителем – це спілкування на “сцені”. Якщо далі використовувати ці вислови, то можна виділити спеціальну організаційну форму самостійної роботи на уроці – “репетицію”, під час якої відбувається

інтенсивна підготовка до мовлення – учні самостійно працюють із джерелами інформації, звертаються до пам'яток, використовують опори, засоби зовнішнього самоконтролю. Оскільки учні успішно оволодівають уміннями навчальної праці в ході самостійної роботи, витрачаючи на неї все менше часу і добиваючись кращих результатів, центр труднощів переноситься на самостійну роботу вдома.

Обсяг самостійної роботи на початковому етапі навчання не великий. На середньому і пізнішому етапах навчання обсяг самостійної роботи зростає, вона здійснюється, в основному, при виконанні домашніх завдань. Тому вчителю необхідно визначити, у яких класах і саме яку самостійну роботу потрібно пропонувати учням; рекомендувати джерела інформації, до яких бажано звернутися; підбирати види зовнішнього самоконтролю, способи поєднання самостійної роботи учнів з роботою під керівництвом учителя.

Звичайно, така складна психолого-педагогічна і методична проблема, як самостійна робота учнів у процесі оволодіння ними іноземною мовою, вимагає цілої низки досліджень, адже основною рисою особистості учня старших класів є його велике прагнення до самостійної, активної і творчої діяльності, яке обов'язково варто враховувати в процесі навчання іноземної мови у школі. У кабінетах іноземних мов повинен знаходитись спеціальний матеріал, передбачений для самостійної роботи учнів. Якщо самостійна робота буде проводитись систематично, із урахуванням вікових особливостей школярів, принципів загальної дидактики, загальної і педагогічної психології, психолінгвістики, психології мислення, навчання, особливостей пам'яті, особистості, вона, безперечно, сприятиме міцному засвоєнню навчального матеріалу з іноземної мови у поєднанні з розвитком прийомів навчальної праці.

#### **Список використаних джерел**

1. Авдеев А.П. Индивидуализация самостоятельной работы учащихся как средство повышения качества их знаний и возбуждения стремления к самообразованию // Воспитание у учащихся познавательной активности. – Волгоград, 1971. – С.68.
2. Александров Д.Н. Самоконтроль, самокоррекция и формирование учебно-познавательной активности // Контроль в обучении иностранным языкам в средней

- школе / Под ред. В.А. Слободчикова. – М.: Просвещение, 1986.
3. Гальперин П.Я. Центральное звено в психологическом механизме речи на иностранном языке // Проблемы повышения эффективности преподавания иностранных языков. – Львов: Издательство ЛГУ. – 1973.
  4. Есипович К.Б. Управление познавательной деятельностью при изучении иностранных языков в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с.
  5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
  6. Каспарова М.Г. О самоконтроле студента в учебном процессе // Психология и методика обучения иностранным языком / Под ред. В.А. Артемова и Н.И. Гез. – М.: Издательство МГПИИЯ, 1968. – Т. 44.
  7. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 212с.
  8. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства обучения. – М.: Педагогика, 1974. – 239 с.
  9. Онуфрієва Л.А. Проблема розвитку особистості засобами іноземної мови // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету: Філологічні науки. – Кам'янець-Подільський, 2007. – Вип. 15. – Т. 2. – С. 325-328.
  10. Онуфрієва Л.А. Психологічний аспект навчального співробітництва у практиці навчання іноземної мови // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. – Вип. 2. – С. 232-242.
  11. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению в средней школе: Автореф. дис. д-ра психол. наук: 13.00.02 / Моск. гос. ин-т. – М., 1981. – 34 с.
  12. Сікорська Л.Б. Психологічні умови міжособистісних взаємин учнів на початковому етапі навчання: Автореф. дис. канд. психол. наук. – К., 2009. – 20 с.
  13. Співак В.І. Самоконтроль студентів в іншомовній мовленнєвій діяльності: Науково-методичний посібник

для студентів педагогічних вузів. – Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2000. – 76 с.

The problem is devoted to the problem of self-dependent work of pupils in the process of mastering a foreign language. The goal of teaching and educational process is pupils' ability to work a personality.

**Key words:** self-dependent work, self-control, teaching activity, self-organization, self-regulating personality, self-dependency, teacher's activity, teaching and educational process.

*Отримано: 03.02.2009*

**УДК 37:177.7**

*В.С. Пастушенко*

## **Особистісна зорієнтованість освітнього процесу як вирішальний фактор його гуманізації**

Стаття присвячена питанню особистісної зорієнтованості освітнього процесу. В основі процесу навчання знаходиться дитина, установка робиться на її особистий інтелектуальний і духовний розвиток, що є базою для планування програм та завдань.

**Ключові слова:** особистісна зорієнтованість, освітній процес, гуманізація навчання, диференційоване навчання.

Статья посвящена вопросу личностной ориентации процесса образования. В основе процесса обучения находится ребенок, установка делается на его личностное, интеллектуальное и духовное развитие, что является базой для планирования программ и заданий.

**Ключевые слова:** личностная ориентированность, гуманизация обучения, дефференцированное обучение.

В особистісно-орієнтованому навчанні дитина (учень) розвивається, збагачує свій світогляд, пізнає науковий світ, спираючись на свій внутрішній потенціал, і є головною дійовою особою в процесі освіти. Це і є основною відмінною рисою особистісно-орієнтованого навчання від традиційного, диференційованого та розвиваючого.

Потрібно сказати, що традиційна педагогіка ставила за мету розвинути особистість і в цьому випадку була особистісно-орієнтованою. Але в традиційному вихованні розвиток особистості не виходить з визнання унікальності суб'єктивного досвіду самого учня.

У 40-ві роки Л.С. Виготський піднімав питання навчання та розвитку, при цьому особливий акцент робив на соціокультурні особливості розвитку таких психічних функцій, як пам'ять, мислення, уважність, мова, воля і людська психіка взагалі [2].

Проблему навчання Л.С. Виготський зв'язував із зоною найближчого розвитку дитини. Тим самим він показував взаємозв'язок навчання і розвитку: "Навчання йде попереду розвитку і веде його за собою" [2, с. 252]. Але "зона найближчого розвитку" не вказує нам на те, як іде процес навчання і як розвивається особистість.

Обґрунтовану критику концептуальних положень Л.С. Виготського дав С.Л. Рубінштейн, котрий стверджував, що навчання повинно відповідати розвитку, бо знання не передаються до внутрішнього світу учня, а набуваються у процесі активної розумової діяльності. Тому твердження, що навчання повинно випереджати розвиток, повноцінне тільки в тому значенні, що навчає того, що не знає учень. Якщо освіта забігає далі розвитку дитини, то вона не розвивальна, а тільки збагачує знаннями. Правильно організоване навчання повинно відповідати можливостям дитини на даному етапі розвитку. Один рівень розвитку переходить у наступний крізь відповідну в ході навчання реалізацію можливостей попереднього рівня. Це співвідношення знаходить більш повну реалізацію при особистісно-орієнтованому навчанні.

У 60-ті роки Л.В. Занков, разом із співробітниками своєї лабораторії, на відміну від традиційного навчання на перший план поставив загальний розвиток учнів, котрий розглядався як основа якісного засвоєння знань та вмінь [4, с. 129]. В основу вихідних положень ним було покладено лінію розвитку психічної діяльності, а саме: діяльність спостереження, розумову діяльність, для котрих характерна єдність взаємопроникнення. Було доведено, що експериментальні зміни в навчанні позитивно впливають на розвиток учнів. По-перше, вони швидше переходять від одного рівня розвитку до іншого; по-друге, зміни в їхньому внутрішньому світі стосуються

якісних, більш глибоких проявів психічної активності; по-третє, незалежно від системи навчання мають місце індивідуальні варіанти розвитку учнів.

Л.В. Занков ставив проблему видозмінення форм, методів та результатів навчання. М. Зверева підкреслює, що “поставлене в дидактичній системі завдання загального розвитку школярів вирішується за допомогою зміни всіх дидактичних компонентів навчального процесу” [5, с. 17]. Але методичний аналіз нововведень показав, що основною функціональною формою навчання залишається традиційний урок; допоміжною — екскурсія та домашнє завдання. Деякою мірою змінилось змістове наповнення та характер вищевказаних форм, але типи структури, функції такі ж, як і в системі традиційного навчання. Очевидно, що Л.В. Занков вкрай наблизився до побудови нової дидактичної системи, в основі якої повинна бути суб’єктивізація школяра.

Логічно зараз підійти до аналізу, порівняння диференційованого навчання. За думкою І.С. Якіманської, диференційоване навчання здійснюється в двох основних формах: “зовнішній” і “внутрішній”. Зовнішня поєднується з профільним навчанням, організацією широкої сітки різноманітних навчальних закладів [гімназій, коледжів, ліцеїв, класів поглибленого навчання окремих навчальних предметів і таке інше]. Нерідко побудова таких закладів розглядається як основна ланка диференційованого навчання. Але диференційований підхід в нашому розумінні — це створення найбільш сприятливих умов для розвитку особистості учня як індивідуальності. При вищезгаданому підході диференційованого навчання учень не є суб’єктом навчального процесу.

Необхідно відзначити, що індивідуалізація не є результатом диференціації, а навпаки, диференціація сприяє індивідуалізації навчання. У цьому І.С. Якіманська вбачає “внутрішню” диференціацію. До неї ми відносим гнучкі, м’які, ненав’язливі методи, котрі використовує педагог на уроці. У його розпорядженні мусять бути дидактичні матеріали, які дозволяють учню вибирати найбільш зручні і цікаві йому типи завдань, зміст навчального матеріалу і форму його вираження. На основі цього вчитель повинен фіксувати вибірковість і пізнавальні переваги учня, стійкість їх вияву, активність й самостійність в їх реалізації через засоби навчальної роботи.



Необхідно відзначити диференційоване навчання за рейтинговою системою як один з видів диференційованого навчання, котрий останнім часом широко використовується. І це не випадково, оскільки, як вважав Г.С. Костюк, диференціація “ставить за мету забезпечити індивідуальну своєрідність всебічного розвитку особистості” [6, с. 412]. В основі цього виду диференціації навчання лежить змагальна сутність навчання, котра обумовлена різними здібностями учнів, їх індивідуально-психологічними особливостями. При цьому сам учень повинен вирішувати, до оволодіння якими навчальними предметами він повинен докласти максимум зусиль, щоб одержати бажаний результат. Головним та єдиним критерієм оцінки даного результату є динамічні параметри успішності за відносно короткий проміжок часу – навчальну чверть.

Але такий вигляд диференційованого навчання має і свої недоліки. По-перше, ця система не враховує індивідуальних особливостей учня, а саме: обдарованих учнів з однобічною навчальною спрямованістю. Більше того, вона навіть деякою мірою заважає їх самореалізації та саморозвитку в бажаній області знань або у іншому виді діяльності, через те, що жорсткі рамки диференціації зобов’язують учня нераціонально використовувати свій інтелектуальний потенціал, час та сили на вивчення усіх предметів, щоб не вийти з “рейтингової гри”.

По-друге, майже кожен учень з переходом до рейтингової системи навчання переживає мотиваційну кризу, яка проявляється у зіткненні двох протилежних особистих тенденцій: між прагненням бути в групі однолітків з великими перевагами та втратою своєї референтної групи; між бажанням досягти “вищої” та страхом втрати “рідної” сфери; між прагненням індивідуального успіху та колективної прихильності.

Буде логічно, якщо в цьому контексті ми зробимо кілька зауважень щодо використання терміну “індивідуально-диференційований підхід” до навчання. Іноді термін “індивідуальний” ототожнюють з терміном “диференційований”, що не правомірно. Індивідуальний підхід — основний психолого-педагогічний принцип, відповідно до якого в навчанні враховується індивідуальність кожної дитини як прояв особливостей її психофізіологічної організації, її неповторності, своєрідності, унікальності. Диференційований підхід, за словами Ю.З. Гільбуха [3, с. 15], це принцип навчання,

відповідно до якого враховуються відмінності між групами людей за їх соціальною, віковою, освітньою, професійною спрямованістю. Цей підхід ґрунтується на врахуванні індивідуально-психологічних особливостей учня, його актуальних (тобто набутих на даний момент) пізнавальних здібностей та схильностей, його потреб і мети.

Модульне навчання містить в собі черговий етап психолого-педагогічної науки. Як свідчать дослідження (М.М. Баб'як, В.М. Гарєв, В.І. Журавльов, С.М. Сисоєва, Р.М. Стеців, З.С. Черкашина, П.О. Юцявичене), у практику навчання все більше входить модульне навчання. При цьому весь навчальний матеріал ділиться на логічно осмислені частини, до яких розробляється пакет дидактичних засобів, які необхідні для оволодіння навчальним матеріалом і контролю здобутих знань.

У шкільній практиці елементи модульного навчання були здавна. Адже параграф і розділ у шкільному підручнику є дидактичними одиницями, насиченими інформаційним матеріалом закінченого змісту. Завдяки цьому немає потреби штучно розділяти тему, оскільки кожен параграф – це модуль. Нині йдеться про подальший розвиток і удосконалення уроку шляхом застосування принципів модульного навчання. Передусім, як відзначає П. Юцявичене, – це гнучкість, динамічність та дієвість знань, усвідомлення перспективи, різнобічність методичного консультування.

За В. Оніщуком, індивідуалізацію навчання на всіх його рівнях варто розглядати як комплекс організаційних, дидактичних і методичних засобів, спрямованих на створення оптимальних умов для навчання і розвитку кожної дитини відповідно до її актуальних динамічних можливостей. Учні мають різний рівень базової підготовки, різні здібності, психологічні задатки і темпи роботи. Тому прагнення брати за основу середнього учня, до рівня якого і підтягувати відстаючого або ж опускаєти сильного, абсолютно виключається.

Принцип гнучкості модульного навчання підказує розв'язання цієї проблеми в запровадженні до кожного порції інформаційного матеріалу, системи завдань трьох рівнів складності. Завдання першого рівня мають репродуктивний характер і містять обов'язковий мінімум інформації, доступної всім учням. Другий містить завдання продуктивного характеру і питання аналітичного змісту. Третій рівень передбачає

застосування і навичок у нових умовах, і творчу діяльність учнів. Кожен учень обирає варіант завдання самостійно, згідно зі своєю самооцінкою. Інтелектуальна рефлексія учня полягає в тому, що він має самостійно зрозуміти умову завдання, відповідність його змісту і вимог наявному стереотипному досвіду. Рефлексивне осмислення й переосмислення суперечностей завдання є необхідною умовою успішності мислительного пошуку [7, с. 156].

Запропоновані вчителем варіанти завдань, різні за ступенем складності, оцінюються різною кількістю оцінних балів. Так оцінюється і якість інтенсивної навчальної роботи учня на уроці. Тут має місце принцип модульного навчання, усвідомленої перспективи, яка полягає в глибокому розумінні близьких, середніх і віддалених стимулів навчання. Отже, інтенсифікація навчальної роботи відбувається не в результаті жорсткого керівництва вчителем педагогічним процесом, а є справою кожного учня.

Мотивація не вводиться зовні, а стає навчальною потребою учня, тобто створюються умови для вияву внутрішніх спонукань до навчання, усвідомлення їх учнем і подальший саморозвиток ним своєї мотиваційної сфери.

Існує два несхожих підходи до реалізації принципу модульності у навчанні. Один підхід А.В. Фурмана, другий — Є.В. Сковіна. Модульне навчання базується на формах-модулях, котрі мають такі ознаки: нерозривний зв'язок та єдність змістовного та формального модулів; 30-хвилинний відрізок організації навчально-виховного процесу (модульний урок), що відповідає психофізіологічним закономірностям продуктивної розумової діяльності школярів; чітка психолого-педагогічна спрямованість, смислова цілісність та логічна завершеність кожного міні-модуля; існування (в залежності від віку) автономних, подвоєних, будованих міні-модулів; відбір та поєднання засобів навчальної діяльності на основі вимог їх оптимального різновиду та взаємозбагачення.

У варіанті А.В. Фурмана модульна система навчання пропонує освіту в класах трьох типів: інтенсивного навчання, вікової норми і корекції, що відповідає неоднорідній готовності дітей до школи [10, с. 224]. Мета такого диференціювання — забезпечення кожної категорії учнів найкращими умовами для інтелектуального й особистісного розвитку. У класах корекції навчання ведеться за звичайними програмами, але по-іншому

здійснюється підбір змісту, що вивчається, з дотриманням принципу необхідного мінімуму. Спеціальна програма розвитку таких дітей, як зазначає Г.Ф. Кумаріна, передбачає вирішення ними моральних завдань і спрямована на поглиблення розуміння ролі учня: формування змістовної навчальної мотивації; розв'язання психологічних функцій (фонологічний слух, орієнтація в просторі і т.п.); розширення світогляду, збагачення активного словника; спрямованість на пізнавальну самостійність. У модулях 8-9 і 10-11 класів диференціація навчання розширюється, в основному, на індивідуальному рівні професійного самовизначення учня за рахунок шкільного компонента. У школі організуються курси на вибір.

Другий тип модульного навчання за Є.В. Сквініним — це “комплекс виховних навчальних закладів, орієнтованих на задоволення і розвиток потреб особистості та суспільства” [8, с. 32]. Такого типу об'єднання організуються на базі великих шкіл і з альтернативою жорсткому закріпленню шкіл за мікрорайоном, коли до нього входять школи трьох ступенів, дошкільні або позашкільні заклади, філія спортивної, музичної або художньої школи. Наслідки створення шкіл такого типу (сковінської версії модульного навчання), на думку А. Фурмана, Н. Ситникової, протилежні. З одного боку, мають місце деякі зміни в навчанні і розвитку учнів; з іншого — ці зміни носять локальний характер, не враховуючи всіх сторін життя сучасного школяра та головне — “його освітнього та психолого-педагогічного змісту, котрий залишається традиційним” [8, с. 22].

Модульно-розвиваючий процес — це спосіб реалізації процесів соціалізації особистості, які передбачають оволодіння означеною системою знань, нормами і цінностями. Основні закономірності побудови цього процесу вдало фіксують структурно-функціональну модель навчального модуля [8, с. 30]. Відповідно до цієї моделі, навчальний модуль має двохфазовий характер, перша частина якого передбачає перше сприймання, відкриття і осмислення конкретного змістового модуля, друга полягає в застосуванні умінь і навичок, продуктивних способів рефлексивної діяльності. Кожна з цих частин містить три етапи [модуля], які в логічно-змістовному поєднанні утворюють повний функціональний цикл освітнього модуля, що характеризує мікроетап психосоціального розвитку вчителя і учня. Як вказує А.В. Фурман [10, с. 7], для

функціонального циклу характерні такі особливості: завершена послідовність шести етапів функціональності; функціональна цілісність модульно-розвивального процесу, що досягається завдяки переходу освітнього модуля від першої фази розвитку до наступної; поповнювання кожного етапу відповідним психодидактичним змістом (спільна пошуково-пізнавальна активність, проблемно-діалогічні форми тощо), в якому процеси розвитку і функціонування модульно-розвиваючого процесу взаємозумовлені одне одним; відносна незалежність етапів цілісного циклу освітнього модуля, що свідчить про гнучкість і динамічність модульної системи організації освіти; спрямована циклічність у функціонуванні освітніх модулів, зумовлена генезисом процесів соціального росту вчителя і учня.

Освітній модуль видозмінюється від етапу до етапу, він є зв'язувальною ланкою в розвитку суб'єктності учня. Завдяки цьому забезпечується зв'язок і становлення моделей змістовного і формального, проблемно-предметного і формувально-корекційного, процесуального і результативного модулів знань, норм і цінностей.

Проводячи порівняльний аналіз особистісно-орієнтованого, традиційного, диференційного та розвивального навчання, необхідно відзначити, що вони мають одну загальноосвітню орієнтацію. Вже існуючі моделі освітянського процесу можна поділити на три основні групи: соціально-педагогічні; предметно-дидактичні; психологічні.

Виходячи з цих трьох напрямків, можна проводити порівняння різноманітних видів навчання.

Соціально-педагогічна модель реалізована вимогами суспільства, яке формулювало соціальне замовлення навчання: виховувати особистість з заданими якостями. Навчання формулювало типову модель такої особистості. Особистість при цьому сприймалась, як деяке типове явище, як носій та виразник масової культури. Отже, можна визначити основні соціальні вимоги до особистості: підкорення індивідуальних інтересів суспільним, колективізм, слухняність тощо. В освіті необхідно при такому підході, щоб кожен учень досягав однакових для всіх спланованих результатів. Звідти і загальна десятирічна освіта, "боротьба" з другорічниками, дітьми з відхиленнями в поведінці і тому подібне. Вчителів не цікаво, який учень зараз, але він знає, яким він мусить стати, і він

цього досягає. Звідти і відомий педагогічний оптимізм, однотипність програм, методів, форм навчання і тому подібне.

Що стосується предметно-дидактичної групи факторів в процесі навчання, то це своєрідна предметна диференціація.

Засобом індивідуалізації навчання в традиційному, диференційованому та розвивальному навчанні служили самі знання, а не їх конкретний носій (учень). Знання організовувались, виходячи із складності, новизни і тому подібне. Технологія предметної диференціації будувалась на основі складності і об'єму навчального матеріалу, виконання завдань підвищених та знижених труднощів.

Для предметної диференціації створювались факультативні курси, програми, спецкурси. Школи мали гуманітарне, фізико-математичне спрямування. Під частковою предметною диференціацією, на думку З.І. Калмикової і Б.Б. Косова, школа забезпечувала нормативну пізнавальну діяльність, але не враховувала джерел життєдіяльності самого учня як носія власного суб'єктивного досвіду, індивідуальної підготовки, переваг виду та форм передбачених знань. Диференційоване навчання через його форми необхідне для оптимальної педагогічної підтримки розвитку індивідуальності, а не для її початкового становлення.

Дидактика будувала навчання за принципом загально-історичного пізнання у логіці його розвитку в часі та просторі. Психологія аналізувала та будувала (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, А.В. Занков) навчання як індивідуальну, навчально-пізнавальну діяльність, яка повністю залежить від організації навчання, засобу його побудови (емпіричного або теоретичного). При такому розумінні навчання та вчення важко відрізнити. Ці поняття легко відрізнити за результативними та процесуальними аспектами. Результативний аспект, на що вказує Г.С. Костюк [6, с. 279], — це набуті знання, уміння, навички. Вони інформуються, задаються та контролюються навчанням. Процесуальний аспект відображається в підході, особистому ставленні учня до набутих знань (суспільно-історичного досвіду). Саме процесуальному аспекту особливу увагу приділяє психологія у особистісно-орієнтованому навчанні. У цьому аспекті фіксується: індивідуальна діяльність по переробці наукової інформації; організація і характер її здійснення; діяльність як операційна сторона; відмінність у засобах її виконання при однаковій продуктивності [11].

Ці засоби дозволяють вивчати учня як суб'єкта навчальної діяльності, відрізняють його від навічання як результату. При цьому засвоєння є “процесом активної переробки учнем суспільно-історичного досвіду, зміст та форми якого повинні відповідати можливостям учня відтворити цей досвід у відповідній діяльності” [6, с. 11]. За словами Б.М. Телова, “не має нічого нежиттєвого і схоластичного, існує тільки один засіб успішного виконання різноманітної діяльності, ці засоби різноманітні, як різноманітні людські здібності” [9, с. 25].

Сучасна школа, учительство потребують розробки науково обґрунтованих технологій навчання та виховання, подолання протиріч конструювання різновікових виховних систем, які враховують особливості сучасного перехідного періоду.

Серед численних факторів, що погіршують становище дітей у суспільстві, як підкреслюють В.В. Давидов, М.І. Махмутов, М.Д. Наумов, особливо виділяються: підхід до молодого покоління винятково як до об'єкта соціалізації в збиток самореалізації особистості; поглиблення протиріч між реальним процесом розвитку особистості та існуючою системою освіти; низький реальний статус системи освіти в суспільстві; орієнтація суспільства і системи освіти, виховання на формування функціонерів та виконавців; дискримінація молоді у виробничій сфері; падіння моральності в суспільстві, в молодіжній сфері, бездуховність частини молоді, зростання злочинності і правопорушень неповнолітніх; криза сім'ї та сімейного виховання, зниження престижу материнства і батьківства; погіршення фізичного та морального здоров'я населення, в тому числі й дитячого.

Не менш небезпечені психологічні настрої значної частини молоді: песимізм, прагнення жити тільки сьогоднішнім, агресивність, лицемірство, споживчі орієнтації, небажання сумлінно працювати.

Виховна стратегія, як вважають Є.В. Бондаревська, С.Й. Гончаренко, Л.В. Губерський, повинна будуватися на утвердженні таких загальнолюдських цінностей, як гуманізм, громадянство і працелюбність. Поруч з цим дуже гостро стоїть проблема колективізму. На жаль, багато років цей термін трактувався однобічно — тільки як підпорядкування особистості інтересам більшості. При цьому колективізм фактично ототожнювався з конформізмом і протиставлявся альтруїзму,

втрачаючи свій гуманістичний аспект. У дійсності ж колективізм не може розглядатися як протиставлення особистої відповідальності чи конкурентності.

Як відзначає І.С. Якіманська [11, с. 6], формальний підхід у вихованні переважає довгі роки завдяки механічному засвоєнню певних побажань, правил та норм поведінки без достатнього їх осмислення і вміння використовувати в житті, на практиці. Необхідно протиставити такому становищу творчий підхід, який треба розглядати як найвищу форму гуманізму. Діапазон його великий: це і методична ініціатива учнів, авторські програми та методики виховання, і нарешті, утворююча і перетворююча діяльність учня і вчителя.

Вважається, що одним із самих серйозних недоліків у виховній роботі є одноманітність, відсутність варіативності в залежності від умов, середовища, національної культури, мови, традицій і соціальної позиції учнів. Причина цього — настанова “зверху” будувати виховний та загальноосвітній процеси за одними й тими ж директивними документами, програмами. Сьогодні все частіше звучить думка, що цьому треба протиставити різноваріативний підхід, коли виховна і освітня робота будується на локальних програмах з урахуванням середовища, соціально-педагогічного та економічного оточення, політичних, географічних особливостей.

Гуманізація — це, як зазначає Л.В. Губерський, людяність виховних і освітніх стосунків, визнання цінності дитини як особистості, її права на свободу, щастя, соціальний захист як людини, на розвиток і вияв її здібностей, індивідуальності. Найважливішими функціями гуманістичного виховання та освіти в сучасних умовах є: соціальний захист і охорона дитинства, життя, здоров’я дітей, середовища, помешкання, гідності і прав людини; залучення вихователів і вихованців до цінностей загальнолюдської культури й на цій основі — виховання духовності та моральності; створення умов для розвитку дитини як суб’єкта культури і власне життєтворчості; надання допомоги дитині в розвитку її творчого потенціалу, нахилів, здібностей, життєвому самовизначенні, повноцінній самореалізації в сім’ї, школі, оточуючому соціумі.

Саморозвинена особистість — це й мета, і бажаний результат навчання й виховання. Щоб стати такою особистістю, треба уміти мислити, уміти аналізувати, оцінювати,



організовувати себе, своє життя. А це неможливо без хорошого вчителя, без засвоєння “азів” самоорганізації і саморегулювання, самооцінки й самоконтролю, тому що все краще в школі — від хорошого уроку як результату професіоналізму вчителя. Якщо ж немає такого вчителя — найпрекрасніші концепції, мета освіти і виховання залишаються недосяжною мрією. Тому, обираючи метою виховання і освіти саморозвинену особистість, треба думати про вчителя, про його наукову озброєність та рівень самоактуалізації.

Виходячи з вищевказаного, можна зробити висновок, що найбільш розповсюджена трактовка гуманізації освіти полягає в тому, щоб поставити в центр освіти людину, задоволення її потреб і розвиток здібностей, на що ми і будемо опиратися в своїй роботі. Необхідно зазначити, що сьогодні існують різні шляхи досягнення цієї мети, і ці шляхи відрізняються ступенем узагальненості та стратегічності. Ми хотіли б виділити основні з них.

Перший варіант такого шляху заснований на традиційному інформаційному підході. Його мета зводиться до гуманізації шкільної освіти, тобто до надання учням гуманітарних знань. Можливо, відповідний акцент треба зробити на тих гуманітарних циклах, які можуть зробити найбільший внесок в гуманізацію шкільної освіти як розвиток і саморозвиток особистості учня, його морального і творчого потенціалу. На жаль, нерідко передача навіть сучасних знань про людину цілком уживається з недостатньою увагою до неї як до особистості, поєднуючи в собі навіть професійно важливі особистісні якості. Тому потрібні й інші стратегії гуманізації.

Наступний шлях гуманізації освіти і особистісно-орієнтованого навчання можна охарактеризувати як акцент на інтелектуальний розвиток людини. У цьому випадку акцентується увага на забезпеченні психічного розвитку людини.

Необхідно зазначити, що в ході реалізації цієї стратегії, виконується багато теоретико-практичних робіт в області інтелектуального розвитку школярів – діагностика і розвиток теоретичного і творчого мислення, а саме розвиток таких форм мислення, як раціонально-логічне та емоційно-образне. Отже, помітна недостатність першого, “знаннєвого”, шляху гуманізації і акцентується увага на забезпеченні психологічного розвитку учнів.

Розширити сферу особистісно-орієнтованого навчання за рахунок рефлексивних особистісних моментів процесу рішення мислиневих завдань — таку мету вперше поставив перед собою І.М. Семенов. На відміну від інтелектуальної рефлексії була визначена особистісна рефлексія, яка має забезпечувати введення суб'єкта в пізнавальну діяльність, ситуацію пошуку рішення та його самооцінки відносно виникаючих конфліктів, перешкод і можливостей їх подолання. З'єднання різних типів рефлексії в процесі мислення сприяє активізації та оптимізації рішення творчих завдань. Тим самим більш повно використовується інтелектуальний потенціал учня з опорою на вже сформований у нього особистий потенціал.

Психологічною основою гуманістичного напрямку розвитку особистості, основою цієї діяльності, як відзначає І.Д. Бех [1, с. 3], є вільне прийняття особистістю морального рішення. Звідси витікає, що особистість розвивається в процесі творчої діяльності, яка активізується під впливом переконання як основного виховного методу. У цьому процесі першорядну роль має звернення дитини в думках до самого себе. Але необхідно відзначити, що звернення подумки до свого внутрішнього світу важче, ніж до явищ і предметів навколишнього світу. У цьому випадку виникає необхідність забезпечення детермінації діяльності, предметом якої є образ “Я” суб'єкта.

Необхідно відзначити і емоційну сторону гуманістичного напрямку розвитку особистості. Як вказує І.Д. Бех [1, с. 6], тільки почуття стимулюють внутрішню діяльність учня. Важливо, в якому руслі узгодження або послідовності моральних вимог відбувається така діяльність. Можливо, що від народження дитині притаманне співчуття як емоційна основа розвитку рис суспільного благополуччя. Прийняття тільки цього емоційного переживання полегшило б прийняття дитиною вільного, особистого рішення. Але позбавитися конфліктності вихованець майже не може тому, що вона має природні джерела, пов'язані з його негативним, егоїстичним “Я”. До того ж егоїзм людини сильніший за її здатність до співчуття. Через це виховний процес повинен бути спрямований на те, щоб вихованець сам зміг нейтралізувати дію егоїстичних прагнень і стати на шлях у межах згоди. Вияв згоди залежить від зробленого загального висновку.

Гуманізація освіти — це її денометизація і деїдеологізація в такому розумінні, що в школі повинні вивчатися наукові

факти, теорії, події економічного та політичного життя, культури, а не їх тлумачення з тої чи з іншої точки зору ідеології, відповідно з інтересами тих чи інших політичних партій, парламентських фракцій, груп і таке інше. Жодна точка зору не повинна нав'язуватися учням. Учень має право на власну думку, оцінку, право на вибір ідеології. Весь зміст гуманності освіти повинен будуватися на основі ідеї неоднозначності, альтернативності, плюралізму. Принципи гуманітаризації і гуманізації освіти — це незалежні методологічні принципи розширення освітніх систем зі своєю визначеною метою, своїм завданням, своїми способами. Сьогодні гостро стоїть питання, як передати дітям свого народу все багатство знань, надбаних людством, як зберегти дитинство, як його врятувати від зайвих інформаційних неврозів, бездуховності і нахабства, як перебороти утилітарний технократизм освітньої системи, перейти від інформаційної до розвивальної моделі освіти, як допомогти народитися творцеві в кожному учневі. Однозначно — це шлях гуманітаризації і гуманізації, шлях особистісно-орієнтованого підходу в освіті і вихованні. І, безперечно, готовність вчителя працювати в такій системі освіти. Оскільки вчитель — це людина, мудрість якої і життєвий досвід залишають глибокий слід у розвитку особистості учня і його долі.

На основі проаналізованого можна зробити висновки:

1. Головною відмінною рисою особистісно-орієнтованого навчання є те, що за основу береться особистість дитини, процес навчання орієнтований на суб'єкт-суб'єктні взаємостосунки, які сприяють розкриттю творчих сил та потенційних можливостей учнів, дитина розкривається та збагачує свій світогляд, пізнає науковий світ завдяки своєму внутрішньому потенціалу, наче зсередини себе, та є головною діючою особою в процесі навчання.
2. Гуманізація — олюднення виховних та навчальних стосунків, визнання цінності дитини як особистості. Основними функціями процесу гуманізації в навчанні є соціальна охорона і захист дитинства, життя та здоров'я дітей, середовища проживання, створення умов для розвитку дитини як суб'єкта культури в розвитку його творчого потенціалу, здібностей.
3. Виходячи з найбільш поширеного трактування, процес гуманізації навчання полягає в тому, щоб поставити в центр навчання учня, задоволення його потреб та розвиток здібностей.

У науково-психологічній літературі, присвяченій проблемі особистісно-орієнтованого навчання, важливе місце відводиться особистості дитини. Особистість розглядається як синтез усіх характеристик індивіда в унікальну структуру, яка виявляється та змінюється в результаті адаптації до постійно змінного середовища. Це суб'єкт соціальних стосунків та свідомої діяльності – з одного боку, а з іншого – як означене включенням в загальні стосунки системи якостей індивіда, які формуються в спільній діяльності та спілкуванні. Існуючий досвід дитини є засобом реалізації завдань навчання.

Особистісно-орієнтоване навчання спирається на суб'єктивний досвід дитини, який спочатку розкривається в навчальному та виховному процесі, а потім узгоджується з ним, що дає змогу розвинути індивідуальні здібності учня. За такого підходу учень є суб'єктом навчально-виховного процесу. Одним із засобів побудови особистісно-орієнтованого навчання є свідоме узгодження вчителем суб'єктивного досвіду дитини та об'єктивного змісту навчання.

Найважливішим завданням всієї системи навчання є забезпечення відкритої взаємодії між учнем та вчителем, що сприяє повноцінному розвитку дитини.

Діяльність вчителя та учня належно розкривається через Я-концепцію, яка являє собою сполучення установок індивіда, спрямованих на самого себе, і це сполучення поєднується з його самооцінкою. Я-концепція показує не просто те, що індивід являє собою, а і думки про самого себе, про те, як він бачить свою діяльність, свої можливості розвитку в майбутньому. Формування Я-концепції проходить під впливом різних зовнішніх факторів та установок, які випробовують індивіда. Уявлення індивіда про самого себе визначає його контакти з іншими.

Головною ознакою мотиваційної поведінки людини є наявність наміру до виконання діяльності. Залежно від сприйняття, людина може знаходитися в одному із трьох мотиваційних станів: стан зовнішньої мотивації, внутрішньої мотивації та амотивації. Мотивація поведінки впливає на диспозиційні утворення.

Поведінку особистості регулює система диспозиційних утворень завдяки своїй ієрархічній структурі. Це означає, що кожен з рівнів диспозиції можна співвіднести з регуляцією певних типів прояву діяльності: перший рівень регулює безпосередню реакцію суб'єкта на виникаючу предметну

ситуацію, другий рівень означає регуляцію тих вчинків особистості, які здійснюються в певних ситуаціях, третій рівень перетворює вже деякі системи вчинків або поведінки, четвертий – відповідає за регуляцію діяльності особистості.

Гуманізація навчання, на наш погляд, полягає в тому, що основою процесу навчання та виховання виступає дитина, причому установка робиться на її особистий інтелектуальний та духовний розвиток, виходячи з чого і плануються конкретні програми та завдання.

#### Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Психологічна суть гуманізму у вихованні особистості // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3. – 108 с.
2. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Педагогическая психология. – М., 1991. – 252 с.
3. Гильбух Ю.З. Дифференциация в начальном звене. – К., 1996. – 54 с.
4. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М., 1990.
5. Знанецки Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
6. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Наука, 1988.
7. Нийт Т. Общие тенденции в развитии теорий о взаимоотношениях человека и сферы // Человек. Среда. Общение. – Таллин, 1980.
8. Сковин Е.В. Объединение школьных модулей. – М., 1992. – 86 с.
9. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961. – 25 с.
10. Фурман А.В. Принцип модульности в освітній практиці // Рідна школа. – 1995. – № 7-8. – С. 80.
11. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1992. – 95 с.

The article deals with the problem of personal orientation of educational process. The basis of educational process is a child. Suggestion is pointed to the personal intellectual and spiritual development which is the basis for planning of the programs and tasks.

**Key words:** personal orientation, educational process, humanization of education, individual approach.

*Отримано: 16.02.2009*

## **К вопросу о восприятии информации личностью**

У статті розкривається поняття “інформація” і особливості її сприйняття, а також закономірності сприймання як психічного пізнавального процесу.

**Ключові слова:** сприймання, інформація, закономірності, фактори, фігура, фон.

В статье раскрывается понятие “информация” и особенности её восприятия, а также закономерности восприятия как психического познавательного процесса.

**Ключевые слова:** восприятие, информация, факторы, фигура, фон.

Информационная деятельность человека была и остается важнейшей и неотделимой частью его социальной жизни. На самых ранних этапах жизнь первых человеческих общин сопровождалась становлением семиотических систем (и прежде всего языка), позволявших людям “передавать друг другу не одни только простейшие трудовые навыки, а любые достижения человеческого знания и мышления” [10, С.29]. С их помощью люди в своем далеком прошлом фиксировали для всех членов общества некое значение в своем мышлении и выражали смысл, необходимый для организации средств для жизни, защиты от внешних опасностей и передачи своего опыта потомкам. Так, в течение длительного времени человек изменял внешний мир, окружающую среду и самого себя. Свое внимание он обращал все-таки в первую очередь на вещи материальные и на получение энергии в целях добывания, обработки и приспособления этих вещей к своим нуждам, потребностям.

Процессы же продуцирования и передачи информации осуществлялись людьми соответственно тому низкому уровню развития производительных сил, какие могли сложиться. Возможно, что это и исключало информацию и ее процессы из интересов науки по сути до XIX века. И только в начале XX века путем эмпирических наблюдений наука подключилась к конкретным фактам, касающимся возникновения, обработки,

оценки, хранения, измерения и передачи того, что называется “организующим началом любой формы человеческой деятельности” [18, С.99], т.е. информации.

Этот существенный сдвиг в научном мышлении способствовал появлению теории информации, аппарат которой позволил абстрагироваться от “живых” отношений, возникающих между коммуникатором и реципиентом. Эта теория помогла выработать представления о наиболее общих свойствах информации и вывести “простейшие определения” сущности механизмов информационных процессов.

В широком смысле (в обиходном понимании) термин “информация” вмещает в себя большой диапазон значений и даже их оттенков, которые даются в перечне синонимов типа “знание”, “осведомление”, “сообщение”, “разъяснение”, “новость” и т.д.

Информация – это сигнал или группа сигналов, несущих на себе значение, след какого-то факта, события, которое уже произошло или должно произойти, это все то, что доставляет нам об этом факте сведения или сообщения [15, С.26]. Информация – это то, что вносит изменение в наше сознание или чувства и переживается нами психически в виде выработки и принятия решений, либо в тех или иных эмоциях.

В специальной литературе ведется между учеными острая полемика, относительно основных характеристик и свойств, которые отличают информацию от не информации, обеспечивающих возможности для успешного восприятия, запоминания и воспроизведения.

В окружающем мире скрыто очень много информации. И, видимо, начнем с того, что человек в роли реципиента оказывается не в состоянии воспринять ее целиком из-за ограничений, которые налагает его психика. Все многообразие информации при ее большом количестве в науке обозначено как “хаос”, другими словами максимальной неправильностью и неопределенностью, из которого субъект выбирает лишь определенные сообщения и выводит из них некоторую определенность [6, С.123]. Субъективно, для человека это означает как раздвоение на определенное и неопределенное, или точнее по-научному, на информацию и энтропию.

Цель информационной деятельности любой функциональной системы заключается в нахождении (при активном поиске)

форм и практическом осуществлении движения от состояния высокой начальной энтропии и состоянию минимальной энтропии. Это движение и выражает сущность процесса коммуникации, вообще, и каждого его акта, в частности.

Для информационных процессов свойственна борьба двух противоположностей, какими выступают информация и энтропия в двух основных системах: в источнике информации; в сознании получателя информации.

Энтропия для реципиента – это мера неопределенности возможных выборов поведения или варианта решения социальных задач, которая существует до момента получения истинного сообщения. Когда относительная определенность обеспечивает реципиенту выбор решения, образца поведения, сущность мнения и оценки, то коммуникативный акт удовлетворен.

Источник информации перед передачей должен упорядочить ее и побудить получателя ее воспроизвести в той же упорядоченности.

Такая упорядоченность осуществляется прежде всего через переход получателя информации из состояния незнания к качественно новому состоянию знания и выражается в психологическом явлении – установке на восприятие фактов действительности, на их оценку, на поведение людей в ситуациях, затрагивающих их ценности, относительно которых данные установки сформированы.

Установка имеет ярко выраженный антиэнтропийный характер и вызывает большую упорядоченность и высокий уровень организованности, внутренней согласованности всех проявляемых человеком реакций. Установка создает определенность целостно-личностного состояния человека, в котором задано последующее его действие. Все это касается также и социальных установок, и социального поведения, регулируемых воздействиями массовой коммуникации.

Важным свойством информации является способность быть ценной, полезной (или бесполезной). Ценностной информация становится тогда, когда она объективна (и лишь в том случае), когда она способствует достижению поставленных человеком целей. Среди факторов, обуславливающих ценность и полезность информации, важно наличие в ней ранее неизвестного людям, ибо без элемента новизны информация не



становится фактором, детерминирующим поведение их и деятельность.

К числу свойств информации следует отнести и ее количественную характеристику – избыточность, которая может быть средством “помехоустойчивости” при передаче и восприятии сообщений. Как и ценность, избыточность может быть субъективной. Для разных людей эта избыточность определяется степенью их эрудиции, грамотности, профессионализма. Важна подготовленность субъекта (группы) к раскрытию как ценности, так и объема доступной им информации в контакте с ее источником.

Применение теоретических принципов кибернетики, подчеркивает Е.П. Прохоров, требует рассматривать в качестве информации все то, что вводится в систему в целях управления. Если сообщение не удовлетворяет этому требованию, то оно не информация [16, С.89]. Признание и требования этих свойств и правильного их использования в отношении информации может быть для ее транслятора средством управления через свое воздействие на психологическую и актуальную деятельность ее получателей.

При подаче информации важен как объем, так и способ ее изложения ее, как форма ее подачи, в этом усматривается фактор определяющий собой особенности процесса психической обработки информации самим транслятором информации.

Для человека, воспринимающего информацию (особенно речь), имеет значение и кто ее несет, и как несет, каким тоном, с каким воодушевлением, и в какой обстановке это сказано [5]. Расшифровка получателем информации и определяет его способность реагирования на нее и выстраивать свое поведение.

Именно своими свойствами информация привлекает внимание человека, организует его восприятие и заставляет его как можно больше заполучить информации, чтобы убедиться, что ситуация опознана правильно и тем самым субъектом интерес свой удовлетворен и ситуация пережита им по-разному.

В условиях школьной жизни ученик постоянно становится получателем информации с сигналом соответствия либо несоответствия его поведения общим требованиям класса, школы или моральным нормам общества.

Принятие такой социальной информации учеником связано с переживанием разных социальных чувств, что обязывает его к выбору своих средств и способов реагирования.

Вслучае общественного осуждения его действий (или поступка) ученик заново вынужден порой выстраивать свое взаимодействие с окружающей средой.

Так или иначе возникает усложненная ситуация, при которой субъективное состояние напряженно, чувство неудовольствия окрашивает все вокруг. Картина такой окраски хорошо передана словами песни, когда при позитивной информации люди воспринимаются как “а рядом шли прохожие, на ангелов похожие, и пахло резедой”, а при негативной “а рядом шли прохожие, на дьяволов похожие, и несло капустой кислою с соседнего двора”.

Под воздействием сильных негативных переживаний, сопряженных с внешними и внутренними конфликтами, при состоянии тревоги и дискомфорта, формируются у учеников психологические защиты. Эти защиты, с одной стороны, помогают им справиться с трудностями, грозящими целостности самовосприятия (самооценки), а с другой – могут становиться причиной нарушения объективного восприятия среды, искажения или уничтожения угрожающей или кажущейся таковой информации.

По данным опроса, учениками-подростками при эмоциональных переживаниях используются такие способы “действенного” реагирования на социальную информацию, поступившую в его адрес из школьного пространства:

- *агрессивные* – дерусь с кем-нибудь из отличников, есть желание ломать, рвать, бить ногой (5%);
- *конструктивные* – навожу порядок на своем столе, в комнате, рюкзаке, включаю музыку, звоню кому-нибудь, играю, ищу, с кем разделить неприятности (25%);
- *виртуальные* – фантазирую, сочиняю сюжеты, сказки с противоположным ходом событий, включаю компьютер, ищу там разные истории, ухожу гулять с собакой (15%);
- *адаптивные* – кусаю ногти, иду гулять на улицу без цели, прошу прощения, предъявляю желание мириться, собираюсь просить помощи (35%);
- *дезадаптивные* – болит сердце, все из рук падает, не хочется спать, хочется все бросить и куда-то убежать, уехать, улететь (20%).

Как видно из вышеуказанных данных, ученики сами выискивают свои способы влияния на свое самочувствие и за

счет своих ресурсов находят акт удовлетворения, как некоего согласия с социальной ситуацией и информацией, идущей от нее.

Внимание представляет собой первичную реакцию на коммуникативный акт. И самая важная задача вслед за этим – как организовать успешное восприятие информации при обилии ее источников и непрерывном совершенствовании психологии ее обработки, а также при своем социальном самочувствии.

Социальное самочувствие представляется нам как форма социальной рефлексии своего жизненного пути (оценка прожитого и пережитого) – это с одной стороны, а с другой, как важнейшая составляющая счастья личности (степень удовлетворенности, удовольствия, наслаждения собой среди других).

В современных условиях социальное самочувствие личности – это глобальная ее характеристика, в которой “интегрально отражается осознание и переживание человеком общей ситуации социума и своего личного положения в нем” [7, С. 211].

Но прежде чем раскрывать условия успешной организации восприятия, необходимо рассмотреть его как первичный познавательный процесс, понять его структуру, уровни, пределы.

В психологической литературе проблема восприятия является одной из труднейших, о чем свидетельствуют частые оговорки в предисловиях даже фундаментальных трудов, где известные авторы извещают читателя о том, что они не претендуют ни на полноту, ни на исчерпывающую доказательность своих отдельных выводов по проблеме восприятия.

Подлинное раскрытие проблемы восприятия в психологии осложняется еще и острой полемикой соперничавших школ (от ассоцианизма идеалистического толка) до бихевиоризма с комплексом ориентировочных реакций человека на внешние стимулы [13].

В советской науке авторы рассматривали восприятие как совокупность процессов, обеспечивающих субъективное пристрастное и вместе с тем адекватное отражение объективной действительности [11].

Восприятие как познавательный процесс, обобщая ощущения, распознает контурную форму с вливанием “собственного арсенала” знаний в ее осмысленного “коктейля” содержания с конкретной вербализацией для себя и больше для других.

Этот процесс непосредственного отражения не признаков, а целостности среды (как предмета, события, ситуации) в виде субъективного образа, доставленного в арсенале памяти с вербализованным “подкреплением для лучшего информационного сохранения”.

А длительно сохраненная в памяти информация в интересах человека может быть оперативно извлечена в нужный момент – в этом заключается сообразительность человека.

К тому же надо добавить, что восприятие – процесс, который очень крепко связан с физиологической основой, он как пар от кипящей воды, отрывает от рецепторов их всплеск раздражимости материальной ткани и переходящий в возбудимость. Две группы нервных связей работают на восприятие. Название этих связей определяется их значением в работе воспринимающих аппаратов:

- активизирующие связи – это такие связи (условные и безусловные), которые обеспечивают определенный уровень активности анализаторов для восприятия раздражителя, не меняя существенно содержание восприятия (пример – ориентировочный рефлекс, активизирующий одновременно целый ряд анализаторов;
- информирующие связи характеризуются тем, что под их влиянием изменяется содержание восприятия, поступающая извне информация. Вторая группа информирующих связей анализаторов имеет прямое отношение к процессам возникновения сложных восприятий. Характерной чертой этих связей является их познавательное значение в отражении внешнего мира [11, С.75-76].

Восприятие человека обусловлено окружающей средой, и эта обусловленность – реальное следствие того, что человек, как определенным образом организованная система, живет в природной и социальной среде. И для того, чтобы сохраниться как система, человек должен приспосабливаться к среде, либо изменять ее в соответствии с испытываемыми им нуждами.

С усложнением структуры внешнего мира, с ускорением происходящих в нем процессов, как следствие роста цивилизации, человек все больше становится зависимым от информации. Для современного внесения изменений в свою деятельность и поведение в связи с преобразованием окружающей среды человек вынужден выявлять закономерности

протекания все большего количества затрагивающего его явлений для их возможного прогнозирования. Потребность людей в информации в первую очередь определяется набором осознанных им задач, которые ему предстоит решать во имя сохранения системы либо индивидуальной (либо групповой).

В этих целях нужна информация, без которой человек не может создать в своем сознании модели ближайшей к нему части среды и модели условий для успешного решения своих задач. Построение такой модели проходит в деятельности человека, тогда когда его психика отбирает только очень нужное для его функционирования и ставит барьер тому, что субъективно не представляется необходимым.

В целях облегчения отбора нужного для человека сообщения транслятор должен расчленять информацию на единицы, соответствующие единицам мышления: понятиям; суждениям; умозаключениям.

Составляя основу ориентировки человека в среде, восприятие “позволяет ему организовывать деятельность, поведение в соответствии с объективными свойствами и отношениями вещей” [2, С. 3]. Для человеческого восприятия характерно отражение предметов и явлений действительности не только непосредственно, но и опосредованно через знаки, в качестве которых могут быть различные символы, копии, сигналы и самая универсальная знаковая система – язык.

Словесное обозначение – произносимое или написанное – людьми помогает им передавать и успешно воспринимать другими предметы, сообщения о явлениях, их признаках и сторонах. На основе восприятия осмысленных речевых отрезков – люди отражают в своем сознании целые ситуации и отношение к ним людей, а также к тем, кто их сообщает.

Восприятие, как и любой психический процесс, имеет свою структуру, свои уровни, свои пределы. Структурно восприятие может быть представлено как некая последовательность качественно различных, но не расчлененных этапов психических действий: первичный синтез полученных ощущений; анализ и соотнесение ощущаемого мыслимому; синтез как этап завершающий [11].

На каждом этапе психические действия могут подвергаться влиянию помех, что искажает восприятие и толкает человека по ложному пути.

“Перцептивная система, – подчеркивал Ж. Пиаже – эта система зависимых друг от друга отношений, в которой каждое изменение одного из отношений влечет изменение целого в виде психического продукта – знания, чувств и воли” [14, 123]. Различие между людьми становится причиной того, что одна и та же информация воспринимается ими неодинаково, поскольку их внимание оказывается направленным на разные части, свойства описываемых или изображенных предметов.

Для обозначения основных структурных элементов восприятия в психологической науке используется понятие фигура и фон.

Фигурой обозначается то, что психика контрастно выделяет из бесконечного многообразия фактов среды, из громадного количества возможностей их детализации, относимых к фону. А фон – это следствие невозможности полного и детального охвата сознанием всего того, что вызывает ощущение, из огромного потока ощущений; до первичного синтеза он остается тем, за которым будет обозначаться фигура.

Все, что отвечает удовлетворению текущей психической потребности – это фигура, а все остальное не воспринимаемое психикой субъективно превращается в фон.

В практической жизни сообщение воспринимается легче, оперативнее, если там есть интересующий субъекта объект. Тогда все остальное отодвигается и сливается в фон. При этом важно учитывать два момента:

- учитывать особенность формы (цвета, тона голоса, каким подается сообщение), которая открывает доступ к содержанию;
- ориентироваться на характер ожиданий реципиентов, их потребностей, интересов от предлагаемой им информации.

При повышенном интересе к чему-то поиск становится более интенсивным, целенаправленным, а восприятие углубленным. Тогда и само сообщение о чем-то для человека важным будут выделено его сознанием субъективно ярче из любого фона.

Восприятие как процесс может быть расчленено человеком в виде некоторой постепенности умственных операций, дающих в итоге “различные виды преобразования стимулов в образ” [12, С.232].

На начальном уровне, обозначенном как обнаружение (распознавание), человек из знакомого потока вычленяет то, что может быть им воспринято.

Следующий уровень в психологии обозначен как *различия*, для которого характерно более высокая категоризация значений. На этом уровне опознаются внешние детали: тембр, тон голоса учителя, шрифт в тексте. Это все еще до того, как воспринимается человеком смысл передаваемого знаками сообщения.

Уровень различания подготавливает собой последний уровень – смысловое восприятие. Осмысление – это когда знаки приобретают для получателя информации субъективное значение и выступают для него в определенной смысловой связи понятной и удовлетворяющей по своей значимости человека.

Восприятие тесно связано с состоянием человека, “удрученный заботами, нуждающийся человек невосприимчив даже к самому прекрасному зрелищу” и “чувство, находящееся в плену у грубой практической потребности, обладает лишь ограниченным смыслом” [12, С.594]. Любое состояние оставляет свой след на воспринимаемом сообщении.

При коммуникативном воздействии важно учитывать функциональные факторы, их очень трудно прогнозировать, сложно и организовать, но их влияние оказывается нередко исключительно важным в ходе восприятия. Эти факторы делятся на четыре дополнительных категории: психические нужды; актуальные психические состояния; опыт; уровень адаптации.

К функциональным факторам в психологической науке помимо психической нужды, относятся:

- актуальные психические состояния (состояние напряженного ожидания), они в значительной степени предопределяют собой ход и исход восприятия информации. Коммуникатор должен учитывать актуальные психические состояния людей, их эмоциональные потребности и удовлетворять их;
- прошлый опыт, на его основе возникает установка на доверие или недоверие источнику информации, в опыте и отношении к коммуникатору, как к личности, а с этим связано принятие или неприятие информации. В этой связи важно, при подаче учителем новой учебной

информации ученикам предусмотреть наличие у них опоры из старых знаний, на которую поступят новые знания и логично будут “встраиваться” в систему их эрудиции;

- уровень адаптации – действие этого фактора раскрывается применительно к интенсивности стимулов внешней среды (температура, яркость света, размеры предметов, громкость звуков, чистота обращения к одной и той же теме).

О стимулах судят по опыту прошлых контактов психики с рядом аналогичных явлений, в которых проявляется данный стимул. Осуществление массовых информационных процессов (как никакая иная деятельность) требует особо внимательного и систематического учета уровня адаптации к сообщениям сходного содержания и аналогичной формы. Неучет этих моментов сразу влечет за собой резкое снижение эффективности осуществляемого воздействия. В учебном процессе это обозначается как неоптимальное для учащихся восприятие. Учитель, как источник учебной информации, обязан знать причину заторможенного процесса восприятия у детей на уроках.

Информация должна быть по терминологии понятной, по объему доступной, по ценности, полезности удовлетворять запросы и ожидания получателя информации, приносить наслаждение от нее.

Восприятие не является врожденным свойством психики. Оно формируется и развивается, а вместе с ним развивается и мышление.

На сегодня мы имеем уже новые типы восприятия, такие как радиовосприятие, телевизионное восприятие, компьютерное восприятие.

Проблема восприятия – это часть общей проблемы взаимоотношений личности с социальной средой, перехода внешних воздействий во внутренние состояния человека. Что воспринимает человек, как он истолковывает воспринятое, зависит от содержания информации и ее жизненного значения для человека. Известно, что предрасположенность восприятия, механизм влияния общественного мнения на индивидуальное сознание могут также значительно ускорять или наоборот тормозить ход процесса, сужать его или расширять объем воспринимаемого.



Значение исследования восприятия применительно к действительности средств массовой информации и пропаганды переоценить трудно. Оно вооружает знанием того, как нам лучшим образом решать стоящие их сложные задачи перед каждым, кто занят организацией информации, и кто в поиске лучшей передачи социальной информации потребителю. “Захват” массовой аудитории происходит как следствие полного учета особенностей восприятия и условий, в которых оно происходит.

Учитель в роли транслятора учебной и социальной информации всегда должен учитывать возможности своей ответственности на получателя своих сообщений. Полагаем, что степень этой ответственности повышается тогда, когда присутствует:

- преобладание эмоциональности обращения к получателю сообщения (группе) над рациональным (логическими компонентами);
- эффект “края” – это когда важный и значимый материал желательно располагать в начале или в конце своих сообщений;
- эффект новизны – надо стараться найти новые ракурсы видения социальной проблемы;
- использование при сообщениях малоизвестных фактов, аргументов, цифр; при этом анализ их предполагает новые подходы к их решению;
- эффект первенства, который заключается в том, чтобы первым донести свою точку зрения до группы (до партнера) и, опередив оппонентов сформулировать к ней свое положительное отношение;
- эффект двухсторонней аргументации – критика чужой точки зрения; следует не просто отрицать ее, а отстаивать свое, но и сравнивать возможные аргументы в пользу обеих точек зрения (тогда доводы его станут для всех более объективными, а значит более убедительными);
- эффект повторения, если какое-либо положение, лозунг которого воспринимается хорошо учениками, то его следует закрепить с целью увеличения сторонников решения.

Во всех этих ситуациях следует просматривать умение “подать” себя в процессе делового педагогического общения,

тем самым предстать в образе “своего человека”, полностью разделяющего основные цели, надежды, чаяния всех, с кем вступает в контакт такой эффект “своего человека”.

**Список использованных источников**

1. Ананьев Б.Г., Дворяшина М.Д., Кудрявцева Н.А. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. – М., 1967.
2. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). – М., 1969. – 365 с.
3. Волков Н.И. Восприятие предмета и рисунка. – М., 1956.
4. Гак Г.М. Общественные и личные интересы и их сочетание при социализме // Вопросы философии. – 1955. – № 4.
5. Жуков Н.И. Информация в системе ленинской теории отражения // Коммунист. – 1963. – № 11.
6. Земан И. Познание и информация. Гносеологические проблемы кибернетики. – М., 1966.
7. Зинченко В.И. Продуктивное восприятие // Вопросы психологии. – 1971. – №6.
8. Кон И.С. Социология личности. – М., 1967. – 274 с.
9. Кондратенко Г.М. Вопросы теории печати в свете социальной психологии // Вопросы теории и практики массовых форм пропаганды. – Вып.1. – М., 1968.
10. Леонтьев А.А. Возникновение и первоначальное развитие языка. – М., 1963.
11. Леонтьев Н.А. О системной природе психических функций: Тезисы докладов философского факультета (МГУ). – М., 1955.
12. Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. – М., 1956.
13. Основные направления исследований психологии мышления в кап. странах. – М, 1966.
14. Пиаже Д. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. – М., 1969.
15. Полетаев И.А. Сигнал. О некоторых понятиях кибернетики. – М., 1958.
16. Прохоров Е.П. Публицистика в жизни общества. – М., 1968.

17. Федякин И.А. К вопросу об общей теории социальной информации // Современные буржуазные теории журналистики. – М., 1975.
18. Харкевич А. Информация и техника // Коммунист. – 1962. – №17.
19. Ядов В.А. Идеология как форма духовной деятельности общества. – Л., 1961.

In the paper the concept of information and feature of its perception, and also regularities of perception as mental informative process are revealed.

**Key words:** perception, information, regularities, factors, figure, background.

*Отримано: 25.02.2009*

УДК 659.1:159.937.523

*Л.М. Попович*

## **Структура та сприймання реклами**

Стаття розкриває психологічні принципи змістовності та інформативності, спрямовані на втілення когнітивної функції реклами.

**Ключові слова:** комунікація, реклама, рекламний текст, особливості сприйняття.

Статья раскрывает психологические принципы содержательности и информативности, направленные на воплощение функций рекламы.

**Ключевые слова:** коммуникация, реклама, рекламный текст, особенности восприятия.

Поняття комунікації і процесу переконання – найбільш важливий фактор, який у доповненні до маркетингового плану враховується при плануванні реклами. Важливо пам'ятати, що реклама – це предмет, в якому існує лише кілька точних визначень.

Поняття “комунікація” утворилося від латинського слова *communicatio* – роблю загальним, пов’язую, спілкуюсь. Це – цілеспрямований процес, діяльність, одним із засобів якого є мова, ознаковою цілісною формою організації – текст.

Комунікація – це акція спілкування за допомогою знаків, яка служить для передачі інформації, незалежно від способу та намірів. Будь-який комунікативний процес має свої певні складові частини, без яких він неможливий. Виділяють:

- джерело інформації;
- повідомлення;
- сигнал;
- канал зв’язку;
- реципієнт.

Реклама – неособисті форми комунікації, що здійснюються через посередництво платних засобів розповсюдження інформації з чітко вказаним джерелом фінансування.

За посередництвом реклами відбувається організація комунікації з метою руху товарів і послуг, збільшення реального і символічного капіталу. Першою основною умовою здійснення комунікативної взаємодії між рекламою і людиною є виникнення між ними відносин взаємозв’язку. Реклама повинна сприяти людині в досягненні її цілей, тому що лише за цих обставин людина вступить у діалог з рекламним повідомленням.

Рекламна комунікація зазвичай включає процес сприйняття і чотири елементи: джерело, повідомлення (звертання), канали комунікації і отримувач.

**Джерело** повідомлення в системі рекламної комунікації – це відправна точка, з якої рекламні повідомлення розповсюджуються серед представників цільової аудиторії. В контексті реклами існує багато видів “джерел”: компанії, конкретна торгова марка, рекламний агент чи організація.

**Повідомлення** належать як до змісту, так і до виконання реклами. Це поняття містить сукупність того, що сприймається отримувачем повідомлення.

**Канали.** Від джерела до отримувача повідомлення передаються по каналах. Канали в системі рекламної комунікації складаються з одного чи кількох видів інформації: радіо, телебачення, періодика, афіші, екрани тощо. Вплив комунікації залежить від ЗМІ.

**Отримувач** в системі рекламної комунікації називається також *цільовою аудиторією*. Отже, отримувача можна розглядати в термінах поділу аудиторії за способом життя, прибутками, за демографічними ознаками тощо. За наявності певної зацікавленості отримувач може брати участь в просуванні товару тією мірою, в якій він бажає шукати і/чи обробляти інформацію. Характеристики отримувача – основа для розуміння комунікації, переконань і маркетингових процесів.

**Адресат.** Модель комунікації не обмежується отримувачем і припускає, що початковий отримувач може залучатися до усної комунікації і сприяти, отже, просуненню повідомлень до кінцевої мети. Отримувач в такому випадку стає проміжним джерелом, а адресат – іншим отримувачем.

У дійсності для деяких товарів відсутність усної комунікації виявляється фатальною. Усна комунікація характеризується непостійністю, просторовістю і значним впливом на кінцеву поведінку частини аудиторії. Крім того, реклама може дійсно стимулювати діяльність із передачі інформації усно. Навіть у випадку, коли реклама на це не зорієнтована безпосередньо, знання про таку залежність і її ефект надає більшу допомогу.

Провідне місце у створенні комунікативної взаємодії належить *рекламному тексту*. Як тип тексту рекламний текст належить до текстів масової дії, які вирішують певне комунікативно-прагматичне завдання, спрямоване на забезпечення надійності, стійкості та ефективності процесу комунікації. Від інших типів тексту рекламний текст вирізняється не лише комунікативно-прагматичними параметрами, а й специфікою своєї структури. Рекламний текст визначається як закінчений мовний твір з певною формальною і смисловою структурою, що виступають як комунікативне повідомлення, які має прагматичну установку передати адекватну задуму автора інформацію про предмет реклами з кінцевою метою спонукання реципієнта до активної дії – здобуття цього предмета.

Кожен рекламний текст має певну *структуру*. Такою структурою є *композиція*, яка відіграє провідну роль у сприйнятті та дії рекламного тексту. Можна встановити деякі загальні закономірності. Вербальна частина реклами, як правило, складається з чотирьох основних частин:

1. **Слоган** – короткий, простий і легкий для вимови вираз, основним логічним елементом якого є товар, назва торгової марки, послуга чи місце продажу. Слоган

відображає сутність, філософію фірми, її корпоративну політику в різних галузях.

2. **Заголовок** – найважливіша вербальна частина реклами, в якій виражаються основне рекламне повідомлення та основний рекламний аргумент. Найбільш важливими функціями заголовку є пригортання уваги, пробудження інтересу, виявлення споживача (цільової аудиторії), ідентифікація товару (послуги), продаж товару (послуги).
3. **Основний рекламний текст**, в якому розвивається аргументація, що доводить істинність заголовку і доцільність його застосування на базі основних комунікативних моделей
4. **Ехо-фраза** – остання частина друкованої реклами, метою якої є повторення основної думки рекламного тексту та надання завершеного вигляду всій реклами.

Рекламні тексти можуть бути складені в декількох функціональних стилях.

1. **Публіцистичний**, основним завданням якого є повідомлення і вплив (у рекламних цілях використовується майже всі публіцистичні жанри): *рекламна замітка; рекламна стаття; рекламне інтерв'ю; рекламна кореспонденція; рекламний репортаж; рекламний звіт; рекламна рецензія; рекламна консультація; рекламна розповідь.*
2. **Науковий** – забезпечує сферу наукового знання, його основна функція – інформативна.
3. **Розмовний** – обслуговує сферу побутових та неофіційних професійних відносин. Він виявляється у двох різновидах: *літературно-розмовний; розмовно-побутовий.*

Для створення рекламного образу використовуються:

- 1) **алюзія** – використання вже відомих читачу назв книг, фільмів, музичних творів, сентенцій і т. і.;
- 2) **анафора і епіфора** – стилістичні прийоми, що пов'язані з повторенням однакових частин слова, цілих слів або словосполучень на початку (анафора) або в кінці (епіфора) речення;
- 3) **антиципація** – використання в реченні одного слова з різним, а іноді і протилежним значенням;
- 4) **антитеза** – зв'язок і зіставлення протилежних ідей для досягнення більшої ясності образів чи більш сильного вираження почуттів і ідей;

**5) тропи** – звороти мови, в яких слово чи вираз використані в переносному значенні: *метафора; метонімія; порівняння*.

Реклама повинна бути динамічною. Тому в рекламних текстах для підсилення виразності мови, виділення основної думки, рекламного мотиву чи образу об'єкта, що рекламується, використовуються певні стилістичні прийоми.

Особливості сприйняття, інтерпретації та розуміння рекламного тексту:

**1. Власне сприйняття** – ґрунтується на таких теоріях сприйняття мови, які спираються на формування нового *перцептивного образу*, що виходить з використання наявного в пам'яті реципієнта еталона. У когнітивній психології вводиться поняття *фільтру*, що пропускає суттєву і блокує несуттєву інформацію. Власне сприйняття не є когнітивним процесом відтворення смислів, а лише аперцепцією семантичного змісту висловлювання, результатом якого є формування уявлення.

**2. Розуміння** – когнітивна операція із засвоєння внутрішньої системи смислів. Оперуючи з текстами за нормами комунікації, що властиві певній культурі, суб'єкт присвоює цей досвід, вводить його до своєї власної свідомості. Тим самим він розуміє текст. Розуміння тексту пов'язане з дотриманням ряду умов формування концепту тексту і цільової схеми:

- а) сканування сприйнятої інформації в пам'яті адресата;
- б) зіставлення інформації зі знаннями мови. У психолінгвістиці впізнання стереотипів у тексті розглядається в ракурсі установки, яка забезпечує інерційність сприйняття і можливу гру з очікуваннями з метою оновлення естетичних почуттів і установок;
- в) зіставлення сприйнятого з власним досвідом адресата, його типовою програмою ситуації і мовним кодом цієї ситуації, фоновими знаннями, тобто загальними для автора й адресата знаннями про предмет обговорення.

У психології така рефлексія адресата отримала назву **емпатії** як вчуття (термін введений Е. Тітченером в 1909 р.). Емпатія передбачає залежність успішності розуміння в можливості для реципієнта знайти в тексті відображення самого себе, свого життя, досвіду. Вчуття залучає свідомі і підсвідомі механізми реципієнта;

г) зіставлення сприйнятого зі знаннями адресата про адресанта, соціокультурної ситуації створення тексту;

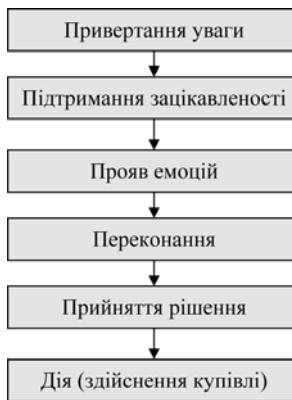
д) виведення основного концепту-макропропозиції на основі тематичних виразів чи ключових слів, термінів, макроконекторів. Лінгвісти описують цю операцію на основі коагуляції – висвітлення однієї інформації і редукування іншої.

**3. Інтерпретація** – вербалізація сприйнятого та осмисленого. Розмежовується розуміння інтерпретації як проникнення в іншу свідомість і розуміння, спрямоване на зафіксовані мовні знаки. Реципієнт будує власний модельний світ осмисленого, для чого використовує внутрішні психомисленнєві ресурси адресата в проекції на чужу свідомість автора. Виділяють такі види інтерпретації:

- 1) переказ;
- 2) резюмування;
- 3) аналіз;
- 4) діалог;
- 5) переклад як перенесення в іншокультурну свідомість на іншій мові власної інтерпретації перекладачем оригінального тексту.

Підвищення ступеня свободи інтерпретації закладене в амбівалентності самого тексту, його текстемі, в них же закладена і межа ступеневої свободи, що обмежує розуміння й інтерпретацію тексту.

Механізм психологічного впливу реклами може бути представлений у вигляді такої послідовності:



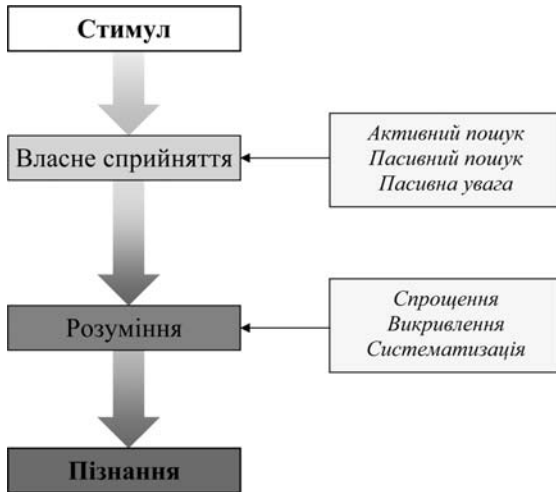
*Механізм впливу реклами*



Відповідно до вчення І.П. Павлова, увага – це концентрація збудження в певних ділянках кори головного мозку при одночасному гальмуванні решти ділянок. Саме увага супроводжує такі психічні процеси, як сприйняття реципієнтом рекламної інформації, переробка її свідомістю. Одночасно реклама слугує своєрідним фільтром, що відсіює непотрібні повідомлення. Фільтр має вибірковий характер, що запобігає перевантаженню психіки від потоку зайвої інформації.

У процесі сприйняття реклами важливе значення має об’єм уваги. Вважається, що доросла людина може охопити увагою одночасно чотири – шість об’єктів. При зменшенні кількості об’єктів увага стає більш концентрованою, що сприяє більш глибокому їх сприйняттю.

Послідовність сприйняття рекламного тексту ґрунтується на основі лінгвістичних принципів сприйняття тексту.



*Алгоритм сприйняття рекламного тексту*

*Власне сприйняття* базується на понятті уваги. Увагу можна розглядати як інформаційний фільтр, тобто як деякий механізм, що контролює кількість і характер інформації, яку отримує індивід. Фільтр уваги працює при різних ступенях напруги й усвідомлення. Однією крайністю є процес *активного* пошуку, при якому отримувач дійсно шукає інформацію. Другий рівень можна визначити як *пасивний* пошук. Отримувач шукає інформацію лише за тими джерелами, з якими він

стикається в повсякденному житті. Останній рівень можна назвати *пасивною увагою*. Отримувач має невелику потребу в інформації і не робить ніяких усвідомлених зусиль для її отримання. Втім, частина інформації все ж може потрапити до нього.

Власне сприйняття базується також на обробці синтактичної інформації. *Синтактичною інформацією* є всі символи і комбінації символів, що використовуються для передачі інформації незалежно від їх прямого значення і цінності для того, хто передає й отримує інформаційне повідомлення. Синтактичними є всі елементи, які визначають *форму і спосіб подачі інформації*. Найбільше значення має вибір “синтактичних алфавітів” рекламного повідомлення і особливості поєднання всіх синтактів в єдину структуру повідомлення.

Основні синтактичні алфавіти:

- 1) **візуальний** охоплює всі елементи візуального простору – лінію, тон, колір, текстуру, форму, розмір, напрям та їх поєднання;
- 2) **аудіальний** – тональність, тон, темп, ритм, гармонія, гучність, інтонація тощо;
- 3) **вербально-візуальний** – письмовий текст, що включає всі синтактичні елементи письмових знаків, що в нього входять;
- 4) **вербально-аудіальний** – усне мовлення, що включає всі аудіальні елементи (дзвінкість, глухість, інтонація, темп тощо).

Кожен синтакт має свою певну розрізнявальну силу, певну асоціативну силу, емоціогенну зарядженість, тобто здатність викликати емоційний відгук.

Щодо **синтакту кольору**, то колір впливає лише в комплексі з буквенною або знаковою формою. Червоний асоціюється з найбільшим ступенем небезпеки, на другому місці зелений, а далі чорний і білий (все це при нейтральному чи контрастному фоні).

Колір при сприйнятті рекламного тексту також використовується як “якір”, якщо асоціативне психологічне значення кольору пов’язане з потребою, що опредмечена в товарі (золотисто-бордова гамма – надійність, солідність; червоний – міцність, сила; білий – чистота, вишуканість; зелений – натуральність, природність; жовтий – енергія, впевненість;

синій – швидкість, динамічність; голубий – свіжість, прохолода; чорний – тяжкість, масивність, стійкість). Вплив кольору на розмір предметів: синій та зелений – зменшують; червоний, оранжевий і білий – збільшують. Роль кольору у фоні: червоне тло володіє більшою розрізнявальною здатністю, якщо на ньому крупні фігури. Тобто дрібношрифтовий текст на червоному тлі прочитати важче, ніж на синьому чи зеленому, а текст, поданий крупним шрифтом ефективніше сприймається на червоному.

Щодо шрифтів, то синтакт “заокругленості” форми знижує розрізнявальну силу, синтакти “вертикальності” і “гострого кута” – посилюють. Як зазначає М.П. Ліщук, сприйняття букв і цифр підкоряється закономірностям, які зумовлені частотно-ймовірною появою цих букв у мові. Так, букви **Н, К, Л, Т, Б, С, Д** володіють найбільшою розрізнявальною силою (сприймаються зі швидкістю 0,06 с.) і емоційною привабливістю, букви **Ж, Ф, Щ** – найменшою (швидкість сприйняття 0,11-0,14 с.); голосні, особливо **А, Е, О, І**, в цілому мають меншу розрізнявальну силу, ніж приголосні.

Особливу увагу має синтакт часу показу. Чим більшою розрізнявальною силою володіють елементи рекламного повідомлення, тим менше часу потрібно для їх сприйняття. Однак існує поняття **порогу сприйняття**. Пред’явлення будь-якого візуального стимулу протягом 4 мс – нижче порогового значення. Будь-які порогові стимули проникають до свідомості непоміченими, але порогова стимуляція, що сприймається несвідомо, може вплинути на формування емоційної оцінки і на ті дії, які пізніше здійснюються усвідомлено. Час пред’явлення визначається в залежності від складності синтактичних “алфавітів”, що використовуються, їх послідовності і співвіднесеності.

На ефективність сприйняття рекламного повідомлення впливає частота його появи. Цей процес визначається *законом Фехнера* – інтенсивність впливу будь-якого стимулу-синтакту чи значні зміни інтенсивності стимулу в межах одного повідомлення не завжди сприяють якості сприйняття і розуміння. Загалом для найкращого збереження в пам’яті рекламного повідомлення оптимальна кількість представлень 4-5 разів з рівномірними часовими проміжками між ними.

Найбільш вигідним місцем для сприйняття тексту є його **розташування** у верхній правій чверті аркуша. Якщо воно буде

розташовано поряд з об'явою аналогічного змісту – його спонукальна сила різко знизиться.

Ще одним синтактом, що впливає на ефективність сприйняття рекламного тексту, є використання слів різних **частин мови**. Так, найбільш розрізнявальною і асоціативною силою володіють іменники, меншою – прикметники, що меншою – дієслова, а найменшою допоміжні частини мови.

Ще одним важливим синтактом є **шрифт** написання тексту. Як зазначає Т.І. Краско, текст, написаний прописними буквами важче читається і розуміється, ніж текст, що написаний звичайним шрифтом, що складається з великих і маленьких літер. Для швидкого прочитання тексту реклами важливе значення має розмір шрифту.

Другим етапом сприйняття рекламного тексту є розуміння.

*Розуміння* базується на обробці семантичної інформації. Семантика – це певні відношення між синтактами і тим змістом, який вони повинні передавати. Семантична інформація впливає на формування емоційно-оціночного ставлення до змісту рекламного повідомлення. Відбувається інтеграція інформації синтактичної в дещо якісно нове – в розуміння значень тих чи інших синтактичних конструкцій. Синтактична і семантична переробка інформації здійснюється одночасно.

У процесі розуміння індивід тлумачить отриманий стимул. Термін *стимул* належить як до серії об'яв, що складають рекламну кампанію, так і до окремих рекламних повідомлень чи їх сукупності. На цьому етапі сприйняття індивід перетворює зміст стимулів у свої власні моделі відображення реальності, моделі, які можуть сильно різнитися від моделей, що створені іншими індивідами чи відправниками. Діючи так, людина часто спрощує, викривлює чи навіть “створює” стимул.

Другий етап сприйняття ґрунтується на *інтерпретації* та *розумінні* стимулу. Існують два підходи до розуміння цієї проблеми:

- 1) мета розуміння: правильність розуміння споживачем реклами у відповідності до намірів рекламодавця;
- 2) вирішення питання про ступінь суб'єктивності розуміння.

Щоб краще зрозуміти психологічні процеси в обох підходах до розуміння, звернемося до принципів доктрини гештальт-психології. Суть цієї доктрини полягає в тому, що необхідно

розглядати явище в цілому, як систему елементарних подій, оскільки ціле не є простою сумою його складових частин. Гештальт-психологи сформулювали два принципи:

1. Концепція організованого цілого, або гештальт. Подразники сприймаються не як набір елементів, а як ціле. Це ціле має своє власне значення, яке не виводиться з окремих елементів.
2. Індивідуум спрямовує пізнавальну активність на упорядкування свідомості чи психологічного простору. Людина намагається зробити психологічний простір як можна краще. Сприятливий простір (гештальт) – просте, близьке, розмірене, змістовне, злагоджене, досконале.

Згідно із цією концепцією, торговоу марку можна розглядати як організоване ціле, що складається з обмеженого набору стимулів, а не просто як суму незалежних параметрів.

Важливий принцип гештальт-психології полягає в тому, що існує пізнавальна активність, щоб досягти сприятливого гештальту, або склад психіки, який є простим, близьким, змістовним, досконалим. Людський розум опиняється не на висоті, щоб незначною чи навіть більшою мірою не викривити стимули для досягнення цієї мети. До подібної *пізнавальної активності* належать такі принципи:

1. *Заповнення* – пізнавальна активність, що веде до звичного, постійного і змістовного складу психіки. Якщо суб'єкт усвідомлює, що щось пропущено у зображеному, він в думках це відтворює.
2. *Уподібнення/контраст* – використовується для вилучення незрозумілості зі стимулу. Зміна умов, в яких знаходиться індивід, може вплинути на тлумачення інформації. Найважливіші з них – потреби, цінності, переваги окремих марок, соціальні обставини, стилі пізнання і т.ін.

Взагалі на процес сприйняття впливають такі стимули, як довжина рекламного повідомлення, інтенсивність, розмір, звертання, новизна, стан, контекст, стиль, а також потреби, прагнення, цінності та інтереси аудиторії, соціально-культурний контекст.

### Висновки

Реклама – це один із найпотужніших видів масової комунікації у період сьогодення. Основними функціями

реклами є когнітивний, емоційний та естетичний вплив на аудиторію. Лише реалізація усіх цих функцій забезпечує ефективність рекламованого продукту чи послуги. З метою успішної реалізації усіх цих функцій визначають такі психологічні принципи структурування рекламного дискурсу: змістовність, інформативність, захопливість форми викладу, емоційна насиченість. Психологічні принципи змістовності та інформативності спрямовані на втілення когнітивної функції реклами – надати достатню порцію інформації про рекламований товар чи послугу. Принцип захопливості та емоційної насиченості спрямовані на реалізацію емоційної інформації – створення приємного емоційного враження від рекламної інформації. Уся сукупність вищезазначених принципів реалізує естетичну функцію реклами – формування готовності у реципієнта придбати товар чи скористуватись рекламованою послугою. Для створення ефективної реклами необхідно не лише добре розуміти її структуру, зміст та функції реклами, а й вивчати особливості когнітивної обробки рекламної інформації. У психології реклами виділяють такі фази цієї обробки: сприйняття, розуміння та інтерпретація рекламного дискурсу. Сприйняття реклами ґрунтується на теоріях сприйняття мови, у світлі яких основним є формування нового *перцептивного образу*, що виходить з використання наявного в пам'яті реципієнта еталона. Основного значення набуває *фільтр*, що пропускає суттєву і блокує несуттєву інформацію. Власне сприйняття не є когнітивним процесом відтворення смислів, а лише апперцепцією семантичного змісту висловлювання, результатом якого є формування уявлення. Розуміння – когнітивна операція засвоєння внутрішньої системи смислів. Оперуючи з текстами за нормами комунікації, що властиві певній культурі, суб'єкт присвоює цей досвід, вводить його в свою власну свідомість. Тим самим він розуміє текст. Інтерпретація – це вербалізація сприйнятого та осмисленого. При цьому інтерпретація трактується як проникнення в іншу свідомість і розуміння, спрямованого на зафіксовані мовні знаки. Реципієнт будує власний модельний світ осмисленого, для чого використовує внутрішні психомисленеві ресурси адресата в проекті на чужу свідомість автора.

**Список використаних джерел**

1. Айзенберг М.Н. Менеджмент рекламы. – М.: Мир, 1993. – 384 с.
2. Борисов Б.Л. Технологии рекламы и PR. – М.: Москва, 2001. – 612 с.
3. Винцарская И.С., Шевяков А.В. Психологическая оптимизация структуры рекламных сообщений // Вісник Харківського державного університету. – 1999. – Серія “Психологія. Політологія”. – № 439. – Ч. III. – С. 5-7.
4. Ганечко Т. М. Лексико-семантические и изобразительные средства формирования рекламного образа // Знание. Символ. Образ. – Вып. 24. – 1997. – С. 38.
5. Краско Т.И. Психология рекламы. – Харьков: ХНУ, 2002. – 212 с.
6. Лищук Н. Психология рекламы // Прикладная психология и психоанализ. – 2001. – № 4. – С. 54-70.
7. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. – М.: МГУ, 1988. – 208 с.
8. Почепцов Г.Г. Теорія комунікації. – К.: КНУ, 1999. – 308 с.
9. Психология управления. – М.: Бизнес, 1999. – 132 с.
10. Психология: Учебник для экон. вузов // Под ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Союз, 2000. – 578 с.
11. Раджив Батра. Рекламный менеджмент. – М.: Просвещение, 1999. – 780 с.
12. Райгородский Д.Я. Психология и психоанализ рекламы. – Самара, 2001. – 653 с.
13. Феофанов О.А. США: реклама и общество. – М.: Мир, 1994. – 96 с.
14. Хромов Л.Н. Рекламная деятельность: искусство, теория, практика. Настольная книга делового человека-менеджера и бизнесмена. – Петрозаводск, 1994. – 202 с.
15. Шевяков О.В., Водоп'янова О.Ю. Методичне значення чинників семантичного дизайну у рекламній справі // Мат. VI Костюківських читань. – 2003. – Т. 2. – К.: Міленіум. – С. 186-189.
16. Шевяков О.В., Водоп'янова О.Ю. Психологічні чинники семантичного дизайну у рекламній діяльності //

Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – 2002. – Вип. 6. – С. 294-296.

17. Янінович В.І. Про психологію реклами. – К.: Віче, 2001. – 180 с.

18. Ящуріна М. О рекламной психологии. – М.: Вест, 2002. – 85 с.

The article deals with psychological principles of the meaningfulness and informational content, aimed at the implementation of cognitive function of an advertisement.

**Key words:** communication, advertisement, advertising text, perception peculiarities.

*Отримано: 03.03.2009*

**УДК 37.015.3**

*С.О.Ренке*

## **Проблема зв'язку навчання й когнітивного розвитку**

Стаття розглядає проблеми взаємозв'язку між розвитком психіки дитини (насамперед розумовим розвитком) і його освітою, навчанням й вихованням, а також основні форми когнітивного розвитку.

**Ключові слова:** когнітивний розвиток, навчання, особистість, зона найближчого розвитку.

Статья рассматривает проблемы взаимосвязи между развитием психики ребенка (прежде всего умственным развитием) и его образованием, обучением и воспитанием, а также основные формы когнитивного развития.

**Ключевые слова:** когнитивное развитие, обучение, личность, зона ближайшего развития.

Одна із центральних проблем психології навчання полягає в розкритті взаємозв'язку між розвитком психіки дитини (насамперед розумовим розвитком) і його освітою, навчанням



й вихованням. Ця проблема має практичне й теоретичне значення. Практичне її значення пов'язане з тим, що в постіндустріальному суспільстві від людини, яка активно бере участь у виробничому й громадському житті, потрібна висока загальнокультурна й професійна підготовка. Для цього необхідний розвиток різнобічних духовних потреб і здатностей, зокрема когнітивних. У цьому зв'язку наша система освіти покликана з більшою ефективністю вирішувати багато аспектів цього важливого соціального завдання.

Теоретичне значення розглянутої проблеми пов'язане із з'ясуванням того, який вплив на духовне формування людей робить поширення освіти в народних масах, яка внутрішня залежність онтогенетичного розвитку психіки й особистості людини від певної системи його освіти, навчання й виховання. Проблему взаємозв'язків освітньо-виховних систем з розвитком психіки дитини коротко називають проблемою взаємозв'язку навчання й розвитку. В останні десятиліття в психології склалися три найбільш значні теорії, що відбивають цю проблему.

Відповідно до першої теорії психологічний розвиток (зокрема, когнітивний розвиток) розглядається як самостійний, незалежний від навчання процес, що має власні внутрішні закономірності. Навчання впливає лише на зовнішні особливості розвитку, трохи прискорює або, навпроти, затримує строки появи його закономірних стадій, не змінюючи їхньої послідовності й психологічних особливостей. Наприклад, навчання не визначає структуру й час появи основних форм розумової діяльності людини. У цій теорії навчання й розвиток розглядаються як два незалежних один від одного процеси. Розвиток дитини представляється як процес, підлеглий природним законам, який протікає за типом дозрівання. Навчання ж розуміється як зовнішнє використання можливостей, які виникають у процесі розвитку. Передумови цієї теорії були закладені в роботах У. Джеймса, потім вони були чітко сформульовані в працях Ж. Піаже.

Теоретичні погляди Ж. Піаже були піддані критиці ще в 30-і роки видатним радянським психологом Л.С. Виготським. Відзначаючи своєрідність відповідної теорії методу дослідження, Л.С. Виготський писав: "Типовим вираженням цього погляду є прагнення в аналізі розумового розвитку дитини ретельно

розділити те, що йде від розвитку, і те, що йде від навчання, взяти результати обох цих процесів у чистому й ізольованому виді” [2, с. 225]. Теоретична позиція Ж. Піаже внутрішньо пов’язана із принципами традиційного навчання, що історично склалися в європейському утворенні. Одним із таких принципів, сформульованих у педагогіці, є вимога доступності навчання.

Відповідно до цього принципу, на кожному етапі навчання дитині необхідно передавати тільки такі знання, для оволодіння якими до цього моменту він уже має відповідні форми мислення, розуміння. Причому вважається, що ці форми розуміння стихійно й за власними законами вже склалися до цього етапу навчання. Вони лише використовуються дітьми при засвоєнні приватних понять. Навчання тільки вправляє ці загальні форми мислення, але не може їх створити. Поява й розвиток цих форм відбувається незалежно від навчання. Таке навчання йде слідом за розвитком, або, за словами Л.С. Віготського, “плететься в нього у хвості”.

Друга теорія розглядає когнітивний розвиток (і психічний розвиток у цілому) індивіда як процес, що має конкретно-історичну соціальну природу. Його стадії і їхні психологічні особливості, в остаточному підсумку, визначаються системою організації й способами передачі індивідові суспільно-історичного досвіду. Всі форми й особливості розумової діяльності мають об’єктивні зразки, які засвоюються людиною в процесі навчання. Системи суспільного виховання й народної освіти, що складаються в суспільстві стихійно або цілеспрямовано, визначають зміст й організацію основних компонентів психічного розвитку. Із цього погляду, виховання й освіта (навчання) виступають як загальна й необхідна форма психічного розвитку дітей. Навчання є форма організації цього процесу, а не самостійний процес, що відбувається поряд з розвитком. Ця теорія в 20-30-і роки розроблялася П.П. Блонським і Л.С. Віготським. У повоєнний період її конкретизували С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтєв, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов та інші вітчизняні психологи.

У третій теорії психічний розвиток розглядається як результуюча певної взаємодії природно-спадкованих, соціальних і виховних факторів. Відомий представник цієї теорії Б.Г. Ананьєв писав: “Людський розвиток обумовлений взаємодією багатьох факторів: спадковості, середовища,

біогенної, абіогенної, соціальної... власної практичної діяльності людини. Ці фактори діють не порізно, а разом на складну структуру розвитку, тобто ланцюг кореляцій між багатьма нейропсихічними функціями, процесами, станами й властивостями особистості” [1, с. 212]. Навчання й виховання, відповідно до цієї теорії, відіграють роль регуляторів між психофізіологічними функціями й властивостями особистості, управляють їхніми корелятивними залежностями, що мають свої характеристики й рівні. Б.Г. Ананьєв попереджає, що якщо не враховувати цих залежностей й їхніх зрушень у різні періоди життя й виховання людини, то можна прийти до помилкових висновків про пряму залежність функції від якої-небудь зовнішньої причини. Указується на існування ланцюжків або плеяд, кореляцій, які становлять внутрішні умови роботи нервово-психічної функції. Спостерігається їхнє ускладнення в міру переходу до мислительно-мовленнєвих процесів, що відіграють провідну роль у процесі розумового розвитку людини. Знання цих “природних” залежностей, які складаються за своїми особливими закономірностями, служить умовою оптимального керування й регуляції їх за допомогою навчання й виховання.

Рішення проблеми зв’язку навчання й розвитку, характерне для третьої теорії, поєднує моменти, що втримуються в протилежних один одному першій і другій теоріях. Водночас перша й третя теорії внутрішньо подібні. Навчання в них розглядається в ролі регулятора й засобу керування залежностями між психологічними функціями. При цьому в першій теорії можливості регуляції зводяться до мінімуму, а в третій вони спеціально не обмежуються. Друга теорія відрізняється від інших тим, що навчання в ній розглядається як засіб побудови й формування самих корелятивних залежностей, їхніх особливостей і рівнів.

Друга теорія найбільш популярна у вітчизняній віковій і педагогічній психології. Вона розроблена в працях Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна [2; 3; 6; 7; 11; 13; 14]. У цій теорії не ототожнюються процеси навчання й когнітивного розвитку. Поняття “навчання” розкривається тут як поняття, однопорядкове поняттю “присвоєння суспільного досвіду”. Це присвоєння протікає як при стихійно-практичній взаємодії дитини з дорослими і їх “досвідом”, так і при спеціальному цілеспрямованому навчанні.

Поняття “розвиток” виражає закономірні якісні зрушення в рівні й формі різних видів, що привласнюють індивідом, діяльності. Необхідно розрізняти ефекти розвитку й ефекти засвоєння. Засвоєння не завжди викликає розвиток. У одних випадках засвоєння може призводити до оволодіння знаннями, уміннями й навичками, в інші – до оволодіння здатностями, формами психічної діяльності. В останньому випадку говорять про наявність істотних зрушень саме в психічному розвитку. Поява зрушень у психічному розвитку служить передумовою засвоєння нових знань й умінь більш складного змісту.

Отже, засвоєння є відтворення дитиною суспільно виробленого досвіду, навчання – форма організації засвоєння цього досвіду, а розвиток характеризується певними зрушеннями в рівні й формі здатностей, що привласнюють індивідом, видів діяльності й т.ін.

Головною особливістю розглянутої теорії є конкретно-історичне тлумачення соціального походження родових здатностей, громадської організації процесу їхнього присвоєння й соціальної природи різних форм відтворюючої діяльності дитини. Із цього погляду весь процес психічного розвитку має конкретно-історичний характер. Кожному типу суспільства властивий певний тип розвитку психіки дітей, що стихійно або цілеспрямовано визначається сформованою в певному суспільстві системою виховання й народної освіти.

Розвиваючі потенції, закладені у вихованні й освіті, на різних етапах суспільного розвитку реалізуються неоднаково для різних верств населення. Прикладом того служить система освіти й виховання підростаючого покоління, що існує в антагоністичних суспільно-економічних формаціях.

Слід зазначити ще одну особливість розглянутої проблеми. Історично сформувалися й уже давно устояні системи виховання й освіти забезпечують присвоєння дітьми певного кола здатностей, що відповідає вимогам цього суспільства (або суспільного класу). Засоби й способи організації відтворюючої діяльності стають традиційними й повсякденними, реалізованими усебільше звичним шляхом. Розвиваюча роль таких систем виявляється схованою. Складається враження, що процес розвитку психіки відбувається незалежно від навчання й виховання.

Проте, якщо в суспільства виникає потреба у формуванні історично нового кола здатностей, то для цього необхідно зміна

сформованої системи виховання й освіти. Потрібне створення такої освітньо-виховної системи, що організує ефективне функціонування нових форм відтворюючої діяльності. У цьому випадку розвиваюча роль системи виступає відкрито й стає об'єктом суспільного обговорення й свідомої цілеспрямованої організації держави. Ілюстрацією сказаного служать негмамовні суперечки про принципи й напрямки модернізації структури й змісти загальної освіти.

Ідея про визначальну роль навчання в психічному (когнітивному) розвитку належить Л.С. Виготському. Механізм впливу навчання на розвиток він розкриває за допомогою введеного ним поняття “зона найближчого розвитку”. О.М. Леонтьєв, учень і послідовник Л.С. Виготського, конкретизував і розвив низку положень його теорії. Він вважав за доцільне поряд з поняттями “навчання” й “виховання” використати більше широке поняття “присвоєння”, що виражає істотні відносини індивіда й суспільного досвіду.

О.М. Леонтьєв визначає його як “процес, у результаті якого відбувається відтворення індивідуумом людських здатностей, що історично сформувалися, і функцій” [6, с. 366; 7]. При відтворенні дитина здійснює таку діяльність, що адекватна (але не тотожна) діяльності, втіленої людьми в цих здатностях.

Присвоєння дитиною суспільно вироблених здатностей є особливим видом відтворюючої діяльності. На основі формування цієї діяльності в дитини відбувається психічний розвиток, загальною формою якого виступають процеси присвоєння й відтворення конкретних людських здатностей.

При цьому зміст психічного розвитку виражається в закономірних якісних зрушеннях, що відбуваються усередині відтворюючої діяльності й у складі засвоюваних здатностей. Наприклад, на зміну ігрової діяльності, як провідної в дошкільному віці, приходять навчальна діяльність, що є провідною у молодших школярів. У дошкільному віці дитина привласнює здатність до уяви, а в молодшому шкільному – до теоретичного мислення. Ознакою переходу від однієї стадії до іншої в О.М. Леонтьєва є зміна провідного типу діяльності, що веде відносини дитини до дійсності. Будучи автором цього поняття, він визначає його в такий спосіб: “...провідна діяльність – це така діяльність, розвиток якої спричиняється найголовнішими змінами в психічних процесах і психологічних

*Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*  
особливостях особистості дитини на даній стадії його розвитку” [6, с. 506].

При відтворенні дитиною історично заданих здатностей і здійсненні при цьому діяльності, адекватної тієї, котра в них втілена, дитина як би повторює шлях, пройдений людством у своєму розвитку. Уперше на цю обставину звернув увагу Гегель у своїй “Феноменології духу”. Він писав: “...те, що в більш ранні епохи займало дух чоловіків, низведено до пізнань, вправ і навіть ігор хлоп’ячого віку, і в педагогічних успіхах ми довідаємося накидану як би в стислому нарисі історію освіченості всього миру” [4; цит. по: 5, с. 53]. Л.С. Виготський також відзначав, що індивідуальний розвиток вищих психологічних функцій відповідає процесу історичного розвитку, що складалося в удосконалюванні форм і способів мислення, у виробленні нових способів, що опираються на мову або на якунебудь іншу систему знаків.

Близькі до поглядів школи Л.С. Виготського – О.М. Леонтьєва думки про зв’язок навчання й розвитку були висловлені С.Л. Рубінштейном (хоча виходив він з інших подань про механізми самого розвитку). С.Л. Рубінштейн писав: “Для дитини немає нічого природнішого, як розвиватися, формуватися, ставати тим, що він є, у процесі виховання й навчання” [11; 12; 13; 14]. Продовжуючи цю думку, він підкреслював, що дитина розвивається, виховуючись і навчаючись, а не розвивається й виховується, і навчається. Це означає, що виховання й навчання включаються в сам процес розвитку дитини, а не надбудовуються над ним.

Відзначаючи внутрішню єдність розвитку дитини й педагогічного процесу, С.Л. Рубінштейн вказував і на розходження підходів до них з боку психології й педагогіки. Предметом психології є специфічні закономірності розвитку психіки дитини, і педагогічний процес із цього погляду виступає як його умова. Предметом педагогіки є специфічні закономірності виховання й навчання, а психічні властивості дитини на різних щаблях його розвитку виступають лише як умови, які повинні бути враховані; те, що для однієї із цих наук є предметом, для іншої – умовою.

Навчання й виховання досягають розвиваючого ефекту при вмілому керівництві власною діяльністю дитини. За словами С.Л. Рубінштейна, педагогічний процес, як діяльність вчителя-

вихователя, формує особистість, що розвивається, в міру того, як педагог керує діяльністю дитини, а не підмінює її. Будь-яка спроба вчителя-вихователя внести пізнання й моральні норми, минаючи власну діяльність дитини по оволодінню ними, підриває самі основи здорового розумового й морального розвитку дитини, виховання його особистісних властивостей й якостей.

Погляд на навчання як форму розумового розвитку затвердився в науковій школі, заснованій Л.С. Виготським. Учений затверджував, що навчання повинно вести за собою розвиток дітей, педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку. Він ввів у науку поняття “зона найближчого розвитку”, що виражає внутрішній зв’язок утворення й розвитку. На певному віковому етапі, уважав Л.С. Виготський, дитина може вирішувати деяке коло завдань тільки в співробітництві з дорослим, а не самостійно. Дії, які виконуються при такому співробітництві, і становлять “зону найближчого розвитку” дитини, тому що потім вони будуть вироблятися ними цілком самостійно. Л.С. Виготський писав, що в дитини розвиток зі співробітництва шляхом наслідування, що є джерелом виникнення всіх специфічно людських властивостей свідомості, розвиток з навчання – основний факт.

Отже, центральним для всієї психології навчання моментом є можливість підніматися в співробітництві на вищий інтелектуальний щабель, можливість переходу від того, що дитина вміє, до того, чого вона не вміє, за допомогою наслідування. На цьому засноване все значення навчання для розвитку, а це, властиво, і становить зміст поняття зони найближчого розвитку” [2, с. 250]. Далі Л.С. Виготський підкреслює: “Адже в школі дитина навчається не тому, що вона вміє робити самостійно, але тому, чого вона ще робити не вміє, але що виявляється для неї доступним у співробітництві із учителем і під його керівництвом. Основне в навчанні саме те, що дитина навчається новому. Тому зона найближчого розвитку, що визначає цю область доступних дитині переходів, і виявляється самим визначальним моментом відносно навчання й розвитку” [2, с. 250].

Поняття зони найближчого розвитку дозволяє визначити границі навченості дитини. Л.С. Виготський стверджує, що навчання, безумовно, повинно орієнтуватися на пройдені

цикли розвитку, які виступають нижчим порогом навчання. Питання про дозрілі функції для Л.С. Виготського залишається в силі. Але, вмючи визначати нижчий поріг навчання, учитель повинен навчитися встановлювати й вищий поріг навчання, тому що опиратися навчання повинно, насамперед, на функції, що дозрівають, на можливості дитини, обумовлені його зоною найближчого розвитку. “Тільки в межах між обома цими порогами навчання може виявитися плідним. Тільки між ними укладений оптимальний період навчання даному предмету. Педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку” [2; 3].

Як видно з викладеного, Л.С. Виготський не ототожнював процеси навчання й психічного розвитку, але спеціально підкреслював, що навчання викликає до життя цілу низку таких процесів розвитку, які поза навчанням взагалі зробилися б неможливими. Навчання він розглядав як внутрішньо необхідний і загальний момент у процесі розвитку в дитини не природних, але історичних особливостей людини.

З поняттям “зона найближчого розвитку” пов’язаний введений Л.С. Виготським поділ психічних процесів на інтерпсихічні й інтропсихічні. Спочатку дитина включена в безпосередньо соціальну діяльність, розподілену між членами деякого колективу, що має зовнішнє розгорнуте вираження, яке реалізується за допомогою різних речовинних і знакових засобів. Оволодіння способами вираження цієї діяльності й, насамперед, способами використання її засобів, що дозволяють управляти своєю поведінкою, веде до виникнення в дитини інтерпсихічних процесів. Ці процеси, наприклад, формуються при розгорнутому співробітництві дитини з дорослим.

Способи цієї діяльності спочатку засвоєні в їхній зовнішній формі, потім перетворюються у внутрішні (розумові) або інтропсихічні процеси. Перехід від зовнішніх, розгорнутих, колективних форм діяльності до внутрішніх, згорнутих, індивідуальних форм її виконання являє собою процес інтеріоризації. У процесі такого перетворення інтерпсихічного в інтропсихічне здійснюється когнітивний розвиток суб’єкта. Інтеріоризація як перетворення зовнішньої дії у внутрішню дію спеціально аналізується в наступному параграфі.

Закінчуючи розгляд теорії зв’язку навчання й розвитку Л.С. Виготського – О.М. Леонтєва, вкажемо, що для нас вона



виступає теоретичною основою проектування когнітивного розвитку. Ця теорія враховує розвиваючу роль навчання й виховання в становленні особистості дитини і орієнтована на пошук тих психолого-педагогічних засобів, за допомогою яких можна вплинути як на загальний психічний розвиток дітей, так і на розвиток їхніх спеціальних здатностей.

На основі концепції розвиваючого навчання, створеної в руслі викладеної теорії, ведуться широкі експериментальні психолого-педагогічні дослідження. У цих дослідженнях використовується особливий експериментально-генетичний метод. Його головна особливість полягає в тому, що він спрямований на відтворення в експериментальних умовах самого генезису різних психічних процесів – від елементарних до самих складних. Такі дослідження проводяться шляхом організації системи активних навчальних впливів на досліджувані процеси. Тому цей метод називають також методом формуючого експерименту.

Проблема взаємозв'язку навчання із психічним розвитком дітей, як ми вже відзначали, є традиційною для психології навчання. Один із напрямків у вивченні цієї проблеми стосовно до молодшого шкільного віку пов'язаний з дослідженнями, які довгі роки проводив науковий колектив під керівництвом академіка В.В. Давидова. Традиційне початкове навчання, як вважає В.В. Давидов, формує в дітей лише той або інший рівень емпіричної свідомості й відповідного йому емпіричного мислення. Усередині ж цілісної системи середньої освіти її початкова ланка покликана виховувати у всіх школярів основи теоретичної свідомості в таких його формах як наукове, художнє, моральне й правове.

У проведенні під керівництвом В.В. Давидова дослідженнях був встановлений конкретно-історичний зміст традиційного початкового навчання. Відзначено, що традиційна початкова школа прищеплює дітям елементарні загальнокультурні навички читання, листи й рахунки, а також розширює коло їхніх життєвих подань. При такому змісті початкового навчання в молодших школярів у порівнянні з дошкільниками не відбувається якісної зміни форм мислення. Істотного розумового розвитку початкове навчання не забезпечує.

Отже, у системі загальної середньої освіти початкове навчання повинно давати дітям не тільки загальнокультурні

навички читання, письма й лічби, але насамперед готувати до подальшої складної й тривалої навчальної роботи. Це означає, що в молодших класах діти повинні одержати необхідний психічний розвиток і гарне вміння вчитися. Без такого психологічного фундаменту не можна забезпечити нормальне ефективне засвоєння всіма дітьми основ сучасної науки й культури в середніх і старших класах.

#### **Список використаних джерел**

1. Ананьев Б.Г. К проблеме современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 212 с.
2. Виготський Л.С. Проблеми загальної психології // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогіка, 1982. – Т. 2. – 504 с.
3. Виготський Л.С. Історія розвитку вищих психічних функцій // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогіка, 1983. – Т. 3. – С. 5-328.
4. Давидов В.В. Психічний розвиток і виховання // Філолофсько-психологічні проблеми розвитку утворення. – М.: Педагогіка, 1981. – С. 146-169.
5. Давидов В.В. Проблеми розвиваючого навчання. – М.: Педагогіка, 1986. – 240 с.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Из. Московського ун-та, 1972. – 576 с.
7. Леонтьев А.Н., Пономарів Я.А., Гиппенрейтер Ю.Б. Досвід експериментального дослідження мислення // Хрестоматія по загальній психології. Психологія мислення / Під ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: Из. Московського ун-та, 1981. – С. 269-280.
8. Психічний розвиток молодших школярів. Експериментальне психологічне дослідження / Під ред. В.В. Давидова. – М.: Педагогіка, 1990. – 160 с.
9. Психологія навчання й виховання (питання організації формуючого експерименту). – М.: НДІ ОПП АПН СРСР, 1979. – 44 с.
10. Робоча книга шкільного психолога / Під ред. И.В. Дубровіної. – М.: Міжнародна педагогічна академія, 1995. – 376 с.
11. Рубинштейн С.Я Проблеми загальної психології. – М.: Педагогіка, 1976. – 612 с.
12. Радянський енциклопедичний словник. – М.: Радянська енциклопедія, 1990. – 1632 с.

13. Солсо Р.Л. Когнітивна психологія. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.
14. Такман Б.В. Педагогічна психологія: від теорії до практики. – М.: ВАТ Видавнича група “Прогрес”, 2002. – 572 с.

The article deals with the problems of interconnection between the child pschyce development (mental development) and its formation, teaching and education and also the main forms of cognitive development.

**Key words:** cognitive development, teaching, personality, zone of the nearest development.

*Отримано: 04.02.2009*

**УДК 159.9.019.4**

*Н.О. Рогожинська*

## **Значення біологічних теорій у формуванні девіантності**

Стаття розкриває значення біологічних теорій у формуванні девіантності.

**Ключові слова:** агресія, антропологічні теорії, асоціальна поведінка, девіація, хворобливі стани, соціальна дезадаптація, характер, спадковість.

Статья раскрывает значение биологических теорий в формировании девиантности.

**Ключевые слова:** агрессия, антропологические теории, ассоциальное поведение, девиация, болезненные состояния, социальная дезадаптация, характер, наследственность.

Багатогранність проявів девіантної поведінки є об'єктом дослідження багатьох галузей: філософії, психології, соціології, юриспруденції, медицини тощо. Люди з поведінкою, яка відхиляється від норми, можуть мати психічні розлади, а можуть бути абсолютно здоровими. Часто буває так, що девіант потребує психотерапії, психокорекції, психологічного консультування, а також психофармакологічного супроводу.

Психологія девіантної поведінки являє собою типовий приклад наукової області, в якій знання, отриманні вченими різних спеціальностей до сьогодні, не призвели до становлення окремої наукової дисципліни. Такі питання, як:

- чи слід відносити девіації поведінки до патології (а саме, до ознак психічних розладів, ознаками яких є симптоми та синдроми); або вони будуть вважатися крайніми варіантами норми;
  - чи є девіантна поведінка психопатологічними порушеннями або між ними лежить прірва;
  - які причини (психогенез) девіантної поведінки (порушення психічного здоров'я чи соціальних очікувань);
  - які міри необхідні для відновлення адекватної поведінки (якщо це можливо загалом);
  - чи переходить девіантна поведінка з однієї форми в іншу (посилюючись) чи ці форми є незалежними одна від одної;
- вже не є риторичними. Іноді буває досить важко відмежувати проблему здорової і хворої психічної діяльності. Яскравим прикладом є намагання розділити таку проблему девіантної поведінки, як вживання наркотичних речовин на власну психологічну (коли існує лише психологічна залежність від наркотику) і медичну (у випадку “зловживання” наркотиком, формування фізичної залежності і захворювання наркоманія. Що в свою чергу може призвести до порушення закону та конфлікту із законодавчими органами – кримінального аспекту (крадіжка, зайняття проституцією – для отримання грошей для чергової дози).

Діагностика девіантної поведінки часто ускладнюється з суб'єктивних причин. Це пов'язано з тим, що прагнення трактувати певну поведінку як ту, яка відхиляється від норми, однозначно, призводить до ігнорування основоположного принципу діагностики, націленої на врахування реальності та дійсності, яка оточує людину.

Для того, щоб оцінити типи, форми, структуру, новоутворення девіантної поведінки, слід не тільки чітко проаналізувати можливі теорії її виникнення і сформулювати межі норми та порушення в існуючому суспільстві; виявити методи діагностики та засоби корекції для відновлення поведінки. Сьогодні існує багато пояснень, поведінки, яка відхиляється від норми того чи іншого суспільства: біологічне, соціологічне, психологічне.

Адже і в сучасній експериментальній психології зберігаються біологічні підходи до таких явищ, які в ході експерименту можна спостерігати, описувати та вимірювати [11]. У тій мірі, коли мова йде про вимір біологічних проявів, а не систем цінностей і понять, які створює людина, біологічні та психологічні підходи до пояснення поведінки ще досить використовуються багатьма поведінковими науками. Хоча дія біологічних факторів, безпосередня їх роль в розвитку розумових здібностей до тепер залишаються предметом обговорення. А саме:

1. Якщо розвиток в розумових здібностях наслідуються.
2. Якщо успіх залежить від цих здатностей.
3. Якщо заробіток і престиж залежать від цих успіхів, то тоді.
4. Соціальний статус в плані престижу і заробітку в певній мірі визначається диференціацією людей за здібностями, які передаються у спадок [16, с. 19-35].

Отже, мета статті – проаналізувати виникнення і порушення цього виду поведінки в світлі біологічних теорій та визначити всі можливі фактори запобігання в аспекті сьогодення.

Теорії біологічного пояснення та їх зв'язок представлені на рисунку 1.



Рис. 1

Найперші теорії мали біологічний характер: деякі люди є поганими від народження, мають вроджені особистісні вади, які стимулюють їх антисуспільну поведінку, не даючи стримувати ниці потреби. В кінці XIX ст. італійський психолог Чезаре Ломброзо запропонував теорію вродженого злочинця. Згідно з цією теорією злочинець – це особливий природний тип, чи людина стане останнім, залежить лише від вродженої схильності, причому для злочинця, характерні аномалії фізіології, психології та анатомічної будови. Він виділив основні ознаки, які наявні вродженим злочинцям, які у його розумінні, є атавістичними істамими, які репродукують в своїй особистості суворі інстинкти примітивної людини, наприклад: вбивство собі подібних, канібалізм. І виправити цих людей практично не можливо. Окрім того Ч. Ломброзо та його учні виділяли окрім злочинців і тих, хто може піти на порушення закону під дією важких життєвих обставин (“випадкових злочинців”) [5].

Але учні Ч. Ломброзо Рафаель Горопало та Енріке Феррі, не відмовляючись від основоположень вчителя, надавали великого значення і соціальним факторам. Сутністю і специфічною рисою антропологічної школи Феррі вважав положення про те, що “злочинець не є нормальною людиною, що, навпаки, внаслідок своїх органічних і психологічних ненормальностей, спадкових і набутих, складає ... особливий різновид людського роду” [12, с. 53].

Критиків антропологічної теорії (яких було не мало) Феррі звинувачує в невмінні досліджувати специфічні риси злочинців: оскільки вони не були антропологами, а юристами, і не мали потрібного дослідницького досвіду [10, с. 13].

Як стверджував Феррі та його послідовники, карна відповідальність повинна базуватися не на принципі вільності, а на потребах суспільства. Увагу слід звертати не на провину людини, а на її потенційну загрозу суспільству. Кара повинна виконувати охоронну, попереджувальну функцію. Він виділяв декілька видів причин злочинів: антропологічні (органічна будова, психіка людини, особистісні властивості злочинця), фізичні (причини середовища – клімат, пора року тощо) і соціальні (густина населення, релігійні погляди, алкоголізм, політична і економічна система, система громадянського і карного законодавства).

Варто також зазначити, що Феррі надавав великого значення превентивним мірам (покращення умов праці, побуту

та дозвілля, освітленню вулиць та під'їздів, умовам виховання тощо), вважав, що держава повинна стати інструментом покращення соціально-економічних умов. Він розрізняв п'ять типів злочинців:

- вроджених;
- “злочинців внаслідок безумств”, психопатів та інші категорії, які страждали психічними аномаліями (цікавився також морально помішаними злочинцями, в яких відсутнє або атрофоване відчуття моралі)[12, с. 152];
- злочинців за пристрастю (вважав, що до них відносяться люди сангвіністичного або нервового темпераменту з підвищеною чутливістю. Злочини здійснюють в ранній молодості під впливом раптового вибуху пристрасті, гніву та інших сильних почуттів);
- випадкових (здійснюють злочин під впливом різноманітних подій);
- звичних.

Останні два типи складали від 40 до 50 відсотків всієї маси злочинності.

Ч. Ломброзо, вважав, що “кримінальний тип” є результатом деградації до більш ранніх стадій людської еволюції (зв'язок девіантної поведінки з певними фізичними рисами людей), крім того, він виділяв божевільних злочинців, злочинців за пристрастю. Ломброзо також займався вивченням впливу статі на злочинність. У своїй роботі “Жінка, злочинниця і проститутка”, він висловив думку, що жінки-злочинниці перевершують в жорстокості чоловіків-злочинців.

Погляди італійських дослідників у Росії поділяв професор Імператорської військово-медичної академії В.М. Тарновський. Він стверджував, що схильність до пороку є генетичною.

Багато в чому на погляди Тарновського вплинуло антропометричне дослідження повій, проведене його дружиною, лікарем-психіатром П.Н. Тарновською. У вибірку її дослідження увійшло 150 повій, найнижчого розряду, з одного боку, 100 сільських робітниць і 50 міських інтелігентних жінок, з іншого. Тарновська виявила ознаки виродження у 14% селянок, у 2% громадян, а у повій – 82,64% [10].

Але запропоновані Ломброзо ознаки не витримали перевірки практикою. Він не провів обміри звичайних людей. Це зробив британський лікар Чарльз Горінг і знайшов такі ж

відхилення у людей, які ніколи не були злочинцями. Крім того, були проведені порівняльні дослідження, об'єктами яких були ув'язненні, студенти, військовослужбовці, вчителі коледжів. Ніякої статистично значимої різниці між ними виявити не вдалось [4].

Біологічний, або антропологічний, напрям не вичерпується лише ломброзіанством. Велике розповсюдження отримали теорії, які пояснювали виникнення девіації особливостями тілобудови. Більш детально розглянемо ідеї, запропоновані Уільямом Х. Шелдоном, відомим американським психологом і лікарем. Він підкреслював важливість будови тіла. Він вважав, що в собак деяких порід є схильність наслідувати зразки поведінки, також і в людини, певна будова тіла означає присутність певних характерологічних рис; вважав, що існує зв'язок між особливостями конституції та проявами делікventності, використовуючи типологію Е. Кречмера, виділив три основні типи людей.

1. Ендоморфний. Тих, хто належать до цього типу, він назвав “вісцеротоніками”<sup>1</sup>. Це невисокі, повні люди, психіка яких є екстровертна [11].
2. Мезоморфний, або атлетичний – будова тіла є атлетична або нормального складу; їх він назвав “соматотоніками”<sup>2</sup>, і вважав, що для них характерна активність, рухливість та агресивність.
3. Ектоморфний. До цього типу належать високі і худі люди, яких Шелдон називав “церебротоніками”, для них, за його думкою, характерні стриманість, тривожність та скритність, їх психіка екстровертна.

У своїй роботі “Різновиди злочинної поведінки” Шелдон описав життя і вчинки 200 юнаків, які жили в Південному Бостоні, та дійшов висновку, що поведінка зумовлена фізичною конституцією і залежить від її типу. Зробив висновок про те, що до девіації схильні мезоморфи, хоча вони не завжди стають злочинцями. Але практика довела невідповідність теорії фізичних типів. Відомі численні випадки, коли індивіди з обличчям херувимів здійснювали найтяжчі злочини, а особи з “грубими, злочинними” рисами обличчя не могли образити навіть муху.

<sup>1</sup> Від латинського слова *viscera* – внутроці; іноді цей тип називають “шлунковий”.

<sup>2</sup> Від латинського слова *soma* – тіло; “Мускулистий тип”



Шелдон і Елеонора Глюк також вважали, що девіантна поведінка в більшому ступені, аніж визнавалося раніше, визначається фізичною конституцією людини. Вони стверджували, що:

1. Фізичні відмінності супроводжуються наявністю (відсутністю) рис, пов'язаних з делінквентністю;
2. Фізичні відмінності зумовлюють різну відповідну реакцію на дію оточення;
3. Різниця в етіології делінквентної поведінки в людей, які належать до різних фізичних типів, пов'язано з різницею фізичних рис і реакцій на дію оточення [11].

Але ідеї пов'язати потенційну злочинність та тілобудову також викликали різку критику з боку вчених.

1. Можна припустити, що люди, які відрізняються розвиненою системою мускулів, нададуть перевагу злочинному виду діяльності, тому що вони зможуть продемонструвати свою силу. Але автори теорії так і не знайшли доказів, що схильність до девіацій є спадковою.
2. Дослідження в цій галузі були обмежені лише правопорушниками виправних колоній.
3. Дослідження Шелдона і Глюк лише підтвердили висновок Шелдона про домінування серед злочинців молодих мускулястих людей, але попередили, що фізичний розвиток – це не досить суттєвий факт, який призводить до злочинності. Вони вважали, що батьки цих молодих людей тримаються осторонь від фізично розвинених нащадків. Що в майбутньому може призвести до байдужого та прохолодного ставлення до оточуючих з боку останніх.

Фізичний тип – важливий фактор міжособистісних відношень, чи то відношення в сфері політики, в повсякденному житті, в процесі здійснення соціальних функцій, чи інших типів взаємодії між людьми. Реакція оточуючих і ставлення до незвичайної зовнішності впливають на соціальну взаємодію. Наприклад, дефекти шкіри можуть стати, особливо в юнацькому віці, джерелом самих різноманітних неприємностей. Великі вуха, короткозорість, маленький зріст, знівечені кінцівки, ожиріння, паралічі та інші дефекти впливають на характер та об'єм соціальної взаємодії. Поведінка, направлена на те, щоб якось “компенсувати” ці дефекти, часто приймає форму девіантної.

Фізичні недоліки багатьма психіатрами розцінюються як важливий елемент поведінки, що відхиляється, включаючи деліквентну і кримінальну. Не викликає сумнівів і те, що такі недоліки значно ускладнюють соціальне пристосування.

Особливе місце серед біологічних теорій займає еволюційний підхід, який базується на запропонованих Чарльзом Дарвіном законах природного відбору і спадковості. Прихильники еволюційного підходу розглядають різні аспекти людської поведінки як прояв видових спадкових програм, в той час як критики вважають безпідставний перенос законів поведінки тварин на психологію людини.

Етологічний підхід Конрада Лоренцо, який розвивав ідеї Дарвіна, пояснює різноманітні феномени людської поведінки, наприклад, агресію, вродженим інстинктом виживання. Цей інстинкт розвився в процес еволюції як біологічно потрібний. Сила агресії, за думкою автора, залежить від кількості накопиченої агресивної енергії та сили специфічних стимулів, які запускають агресивну поведінку. На відміну від тварин у людей широко розповсюджена агресія щодо представників власного виду [6, с. 6].

Розвиток суспільних наук про природу в ХХ сторіччі не міг не вплинути на розвиток вчення про особистість злочинця. Безпосередній розвиток генетики викликав до життя велику кількість досліджень, автори яких знову намагались обґрунтувати біологічну теорію особистості злочинця на основі найновіших методів.

На основі досліджень, які провів генетик В.П. Єфроїмсон, було відібрано декілька сотень пар близнюків та виявлено, що в 63% – обоє з однойцевих близнюків були злочинцями і лише в 25% – різнояцеві. Незважаючи на це опоненти цієї теорії стверджували, що генетично задається не схильність до здійснення протиправних вчинків, а певний тип реакції на соціальні фактори, які формують особистість. Що підтвердилося результатами досліджень німецького психолога та соціолога Вальтера Фрідріха, який і зробив висновок про те, що “інтереси та установки визначаються суспільним середовищем і розвиваються в соціальній діяльності людини” [9].

Інші дослідження, які стали відомими, пов’язані з вивченням хромосомних аномалій та їх зв’язків із злочинністю проводились в 60-х рр. ХХ ст. У. Пірсом [1, с. 231]. Стаття

людини і пов'язані із нею ознаки визначаються набором статевих хромосом. Нормальним співвідношенням хромосом для чоловіків є наявність в одній з них X та однієї Y – хромосоми; для жінки – наявність двох хромосом XX, що визначається при заплідненні. Зустрічаються різного виду аномалії співвідношення хромосом. Наприклад, індивід, у якого присутня комбінація XXY, може вважати себе жінкою та бути вихованою відповідно, але при виконанні останньої ролі відчувати певні труднощі. Та навпаки, індивід з подібним набором хромосом, але вихований, як чоловік, може зберегти певну стриманість при виконанні цієї ролі. Саме тому частішають випадки із зміни статевої належності. Нова теорія проголошує, що наявність в чоловіка комбінації хромосом XYY робить чоловіка “зверх агресором”, який досить вступає в конфлікт, частіше, аніж чоловік у якого наявна комбінація хромосом XY. Серед кримінологів зберігаються досить серйозні сумніви щодо того, що хромосомний набір XYY – суттєвий фактор у формуванні девіантності. Крім того ця хромосомна аномалія не може пояснити походження не тільки злочинності загалом. Але і навіть малої її частини: в нормі вона зустрічається приблизно в 0,1-0,2% населення [3, с. 328]. Відмічається, що причиною виникнення хромосомних аномалій можуть служити такі обставини, як зловживання наркотиків та алкоголю, одночасно які є сильними соціальними факторами формування злочинної особистості. Проведений у 1969 році Національним інститутом психічного здоров'я симпозіум також прийшов до висновку, що зв'язок між наявністю X – хромосом і злочинністю практично не підтверджений [14, с. 914].

З іменами видатних учених XIX ст. Френсіса Гальтона і Грегора Менделя пов'язано початок розвитку психогенетики (евгеніки). Упродовж наступних років Ф. Гальтон провів систематичні вивчення індивідуальних відмінностей, вперше використовуючи близнюків та статистичний метод. Його роботи поклали початок численним дослідженням спадкових детермінант інтелекту. Особистісні характеристики і поведінка вивчались менше.

Одним із небагатьох виключень є дослідження екстраверсії та нейротизму, які були проведені в багатьох країнах світу. Наприклад, вивчення 15 тис. пар родичів в Америці, Австралії, Європі (1992) методом поперечних зрізів, які здійснив

шведський вчений Ненсі Петерсон, дозволило сформулювати два основних висновки.

1. Властивості нейротизму та екстраверсії характеризуються генетичною зумовленістю упродовж усього онтогенезу [9, с. 406].
2. Із збільшенням віку показники спадковості знижуються (особливо у випадку нейротизму).

Наскільки нейротизм та екстраверсія впливає на різні види поведінки людини, настільки можна вважати девіантну поведінку генетично зумовленою (хоча і опосередковано). Наприклад, Г. Айзенк, вивчаючи зв'язок між поведінкою та індивідуально-типологічними особливостями засуджених, зробив висновок, що екстраверти більше за інтровертів мають нахили до здійснення злочинів, що за його думкою детерміновано біологічно. Інші дослідники зазначають про стійкий зв'язок між хімічною залежністю і такими характеристиками як підвищена чутливість і понижена здатність переносити стрес [5].

В рамках біокримінології були зроблені цілеспрямовані спроби встановити зв'язок між девіантною (злочинною) поведінкою і спадковістю людини. Незважаючи на те, що ген, який відповідає за конкретний вид поведінки ще не виявлений, кореляція між спадковістю і поведінкою визнається багатьма спеціалістами. Серед інших біологічних детермінант девіантної поведінки називають вплив гормонів (безпосередньо, тестостерону). Даббс і Морріс (1990) на прикладі 4 тис. ветеранів війни прийшли до висновку про наявність зв'язку між рівнем тестостерону і нахилами до антисуспільної поведінки [1, с. 235].

Іншим біологічними факторами девіантної поведінки можуть бути: пошкодження головного мозку (особливо лобних ділянок), органічні захворювання мозку, певні властивості нервової системи. Наприклад, у 1877 році Річард Дагдейл опублікував відоме дослідження сім'ї, яка, за твердженнями автора, відрізнялась розумовою відсталістю. Ця робота привернула увагу до питань важкої спадковості як основного фактора розумової неповноцінності та злочинності. Дегенеративна і вроджена неповноцінність стали вважатися основною причиною девіантності. В 1912 році Генрі Х. Годдард опублікував аналогічне дослідження – “Родини Каллікасів”. Історія цієї родини почалася в часи Громадянської війни в Америці, коли Мартін Каллікас одружився із слабоумною

дівчиною і став батьком слабоумного сина. До 1912 року було відомо 480 прямих нащадків цього недовготривалого союзу. Із них – 143 чоловіки були також слабоумні, багато з них були незаконнонародженими, пияками та повіями. Після війни “засновник” династії одружився із дівчиною з “гарної” родини. По цій лінії нараховується 496 прямих нащадків, і серед них не було розумово неповноцінних, незаконнонароджених, повій та злочинців. Багато хто з них стали юристами, лікарями, суддями і були поважними людьми. Обстеження Дейвенпортом родин Нем дало аналогічні результати.

Як відомо, властивості нервової системи визначають темперамент людини – динамічну складову її життя. Нью-Йоркське люнгетюдне дослідження дітей дозволило зробити висновок, що в перші місяці життя провідну роль відіграють такі фактори як пренатальні умови і особливості пологів. Генетично задана індивідуальність у сфері динамічних характеристик (а саме темперамент) проявляється приблизно з 9-місячного віку. Були виділені 9 компонентів, які описували динаміку поведінки дитини: активність; ритмічність фізіологічних реакцій; реакція наближення та віддалення у відповідь на стимули, які з’являються; адаптивність до нової ситуації; інтенсивність емоційних реакцій будь-якого знаку; поріг реактивності; домінуючий настрій; здатність до відволікання, наполегливість і тривалість збереження уваги. Був виділений “синдром важкого темпераменту. Його ознаками є: низька ритмічність, переважання негативного настрою, слабка реакція, погана адаптивність і висока інтенсивність реакцій. Виявилось, що цей синдром стійкий в перші роки життя” [9, с. 241].

За даними близнюкового дослідження А. Торгерсона, з п’яти компонентів синдрому важкого темпераменту в 6 років три мають високу генетичну складову: слабка реакція, висока інтенсивність реакцій, низька ритмічність. У той час погана адаптивність визначається переважно загальносімейним середовищем, а негативний настрій – індивідуальним середовищем (хоча вплив спадковості теж констатується) [1, с. 243].

Загалом сучасні знання дозволяють говорити про те, що спадкується не якась конкретна форма девіантної поведінки (наприклад, злочинність), а певні індивідуально-типологічні властивості, які збільшують вірогідність формування девіантності, наприклад, імпульсивність, прагнення до лідерства.

Отже, антропологічний напрямок не уникнув критичної оцінки через протиріччя результатів різноманітних досліджень. К. Люїс та його колеги, вивчаючи фактори небезпечної поведінки, дійшли висновку, що, хоча порушення нервової системи зустрічаються досить часто, насильницька поведінка дитини більш тісно пов'язана з такими мікросоціальними умовами як насилля з боку батька або психічні захворювання матері [1, с. 248]. Не виключено, що існують певні біологічні особистісні характеристики, наприклад, потреба в підвищеній емоційній стимуляції або прагнення до домінування, які і створюють видимість тісного зв'язку між біологією та нахилами до девіантності.

Ми приходимо до таких висновків. Внутрішні біологічні процеси відіграють певну роль в поведінці, яка відхиляється від норми. Вони визначають силу і характер наших реакцій на будь-які впливи. Незважаючи на наявність факторів, які підтверджують існування біологічних основ девіантності, вони діють тільки в контексті певного соціального оточення. Більше того, соціальні умови можуть викликати біологічні зміни в організмі, визначаючи, наприклад, реактивність нервової системи або гормональний фон.

Загалом девіантність особистості є результатом складної взаємодії соціальних та біологічних факторів, дія яких, у свою чергу, переломлюється через систему відношень особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб., 1997.
2. Змановская Е.В. Девиантология: Учебное пособие для студентов высш. уч. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр “Академия”, 2004.
3. Криминология: Учебник / Под ред. А.И. Долговой. – М.: НОРМА, 2005.
4. Криминология: Учебник / Под ред. В.Н. Кудрявцева, В.Э. Эминова. – М., 2005.
5. Криминология: Учебник / Под ред. В.Д. Малкова. – М.: НОРМА, 2005.
6. Лоренц К. Агресія. – К., 1994.
7. Нельсон Джоунс Р. Теория и практика консультирования. – СПб., 2000.
8. Современная психология: Сб. статей. – М., 1996.
9. Равич-Щербо И.В. и др. Психогенетика. – М., 2002.

10. Руденко Л.Д. Девиантология: Учебное пособие. – Ярославль, 2007.
11. Фокс В. Введение в криминологию. – М., 1985.
12. Ферри Э. Социальная криминология. – М., 2005.
13. Фрідріх В. Близнецы. – М., 1985.
14. Herrstein R.J. I.Q.: Measurement of Rase & Class? – Society 10, May/June 1973. – № 73.
15. “Link between XYY Syndrome and Criminality Not Clear”. – Public Health Reporter, 89, October, 1969. – № 10.

The article exposes the value of biological theories in forming of disease.

**Key word:** aggression, Anthropology theories, insomnia, deviation, disease, social desadaptation, character, heredirty.

*Отримано: 23.02.2009*

**УДК 159.9:316.485.6**

*І.Л. Рудзевич*

## **Психологічні умови виникнення конфліктів між педагогами і дітьми**

У статті розглядаються психологічні особливості педагогічних конфліктів. Визначені суть і значення педагогічних конфліктів у навчально-виховному процесі, їх вплив на розвиток особистості, а саме – в ранньому юнацькому віці.

**Ключові слова:** педагогічний конфлікт, психологічні засоби, деструктивні конфлікти.

В статье рассматриваются психологические особенности педагогических конфликтов. Определены суть и значение педагогических конфликтов в учебно-воспитательном процессе, их влияние на развитие личности, в частности в раннем юношеском возрасте.

**Ключевые слова:** педагогический конфликт, психологические средства, деструктивные конфликты.

Значна частина проблем, які виникають у навчально-виховному процесі, зумовлена загостренням взаємовідносин між основними суб'єктами цієї сфери – учнями, вчителями, батьками і адміністрацією. Хоча сучасна соціальна психологія приділяє значну увагу дослідженню конфліктів, практика (в нашому випадку – шкільна) продовжує залишатися вельми конфліктною, причому, помічається тенденція в бік деструктивності. Так, за нашими даними, у багатьох школах розвивається тенденція небажання учнів відвідувати заняття. При цьому, даний факт стосується всіх вікових груп (навіть молодших школярів!). Без спеціального аналізу видно, що підґрунтям цього явища є дискомфортні стани, які переживають учні у школі. Відчуження і маніпулювання, які відчувають учні від інших учителів, породжують осередок напруження і конфліктності, адже діяльність учителя полягає у постійному взаємовідношенні з учнем, а якщо це взаємовідношення – формалізоване і маніпулятивне, воно викликає відторгнення й протидію з боку учня, і отже – стає деструктивно-конфліктним. Безумовно, такому стану речей є зовнішні соціальні причини і пояснення, але нам здається, що психологічне дослідження конфліктів, які виникають в педагогічному середовищі, може по-своєму сприяти оптимізації системи навчання і виховання.

Більшість дослідників, що працюють у галузі конфліктології, виокремлюють конфлікти, притаманні педагогічному середовищу, в окрему групу. При цьому, однак, термін “педагогічні конфлікти” не є загальноприйнятим і визначеним як наукове поняття. У той же час, існують і такі фундаментальні роботи, присвячені педагогічному спілкуванню, у яких проблемі конфліктів взагалі не приділяється увага. У цілому, слід відзначити, що до питання конфліктності в педагогічній взаємодії активніше й продуктивніше підходять дослідники соціальної психології та конфліктології, у той час, як вікова і педагогічна психологія залишаються майже осторонь від цієї суттєвої проблеми. Визначення педагогічного конфлікту знаходимо в роботі О.Я. Анцупова і О.І. Шипілова: “Педагогічні конфлікти мають особливості, зв’язані зі специфікою учбової діяльності, різницею у статусі і віці сторін, що взаємодіють” [1].

Тут, як видно, відзначено дійсно суттєві ознаки, але не просто педагогічних конфліктів, а й взагалі педагогічного



процесу. Отже, виникає необхідність диференційного аналізу педагогічної ситуації і конфліктної ситуації. Саме в такому напрямі досліджує проблему М.М. Рибаківа [5]. Педагогічна ситуація розуміється як “реальні обставини в учбовій групі і в складній системі стосунків та взаємостосунків учнів, яку слід враховувати при прийнятті рішень про способи впливу на них” [1]. Отже, у педагогічній ситуації перед вчителем найбільш чітко постає завдання управління діяльністю учнями. З іншого боку, важливо враховувати, що ця *функція* передбачає, як зазначає М.М. Рибаківа, “що вчитель входить в контакт з учнем з приводу його конкретного вчинку, дії” [5]. Отже, ключовим для педагогічної ситуації є її психологічний компонент. У зв’язку з цим, концептуальний аналіз слід починати, взагалі, з поняття “ситуація”. За визначенням Н.В. Чепелевої, “ситуація – це система зовнішніх відносно суб’єкта умов, які спонукають та опосередковують його активність” [7]. Умови інтерпретуються дослідницею і як обставини, і як вимоги. Останні “можуть бути зовнішніми, закріпленими у вигляді норм, правил, принципів, особливо, коли мова йде про типові життєві ситуації, поведінка в яких іноді набуває навіть характеру ритуалів” [7]. Такі ситуації Н.В. Чепелева називає соціальними і зазначає, що головною їх специфікою є те, що вони обов’язково трапляються в житті кожної особи, причому, вимоги до поведінки у таких ситуаціях доволі жорсткі, а наслідки певних дій – санкціоновані. “Це ті ситуації, котрі охоплюють основні сфери діяльності людини: навчання, працю, соціальну взаємодію тощо” [7]. Тепер зрозуміло, що педагогічна ситуація – це ситуація за своєю сутністю соціальна, і головними її параметрами є визначена особливими правилами рольова поведінка та система вимог і санкцій. Коли Н.В. Самоукіна розкриває структуру конфліктної ситуації, вона зазначає, що остання “складається з внутрішньої і зовнішньої позицій учасників, їх взаємодії і об’єкту конфлікту” [6]. З точки зору Н.В. Чепелевої, нам здається, слід зазначити, що перше (ще не конфліктне) напруження виникає саме на межі внутрішньої і зовнішньої позиції суб’єкта. У внутрішній позиції учасників, зазначає Н.В. Самоукіна, “можна виділити цілі, інтереси і мотиви, які безпосередньо впливають на ситуацію, але не проговорюються в ході взаємодії” [6]. Зовнішня позиція проявляється в мовленнєвій та реальній поведінці і репрезен-

тується учасникам взаємодії. Отже, зовнішня позиція це є посередник (медіатор) між рольовими вимогами ситуації і особистісними диспозиціями. Тут може бути перший “зародок” конфлікту. Але все це стосується будь-якої соціальної ситуації. Специфікою педагогічної ситуації є те, що вона являє собою не просто соціальну ситуацію, а, принаймні, для дитини – соціальну ситуацію розвитку. “На початок кожного вікового періоду, – читаємо у Л.С. Виготського, – складається цілком своєрідне, специфічне для даного віку, виключне, єдине й неповторне відношення між дитиною та навколишньою дійсністю, передусім соціальною. Це відношення ми й назвемо соціальною ситуацією розвитку в даному віці” [3]. Отже, “соціальна ситуація розвитку – це особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, що є типовим для кожного вікового етапу” [7]. Звернімо увагу на суттєвий момент: соціальна ситуація для Виготського – це не просто оточення і система вимог, це – переживання дитиною цього оточення і вимог, і в кожному віковому періоді це переживання – різне. Так, педагогічна ситуація, як різновид соціальної, дуже збагачується і... ускладнюється. Вона ніби подвоюється, і вчитель, який не фіксує й не утримує цього подвоєння, дуже швидко змінює педагогічну ситуацію на конфліктну, сам, фактично, виконуючи роль конфліктогенного фактору. Типовий приклад – розвиток взаємостосунків учнів і вчителів в підлітковому віці. Зміст соціальної ситуації розвитку на цьому етапі онтогенезу визначає ключове переживання дитиною потреби самоствердження через оволодіння “дорослими” способами взаємодії, спілкування і соціально цінної діяльності. Саме так тепер починає переживати педагогічну ситуацію підліток. Учителі, як правило, про це не знають, а отже, і не вносять коректив у власну поведінку: вони продовжують взаємодіяти з учнями так, ніби учіння і переживання успіху в ньому залишаються домінуючими для останніх. Результатом стає глибокий мотиваційно-ціннісний конфлікт, реальним об’єктом якого може бути, в принципі, будь-що (адекватність оцінювання, виконання норм тощо). Отже, підтверджується теза М.М. Рибаквої: “У педагогічній діяльності немає чіткої межі між ситуацією і конфліктом” [5]. Попередній аналіз психологічного змісту соціальної ситуації дозволяє зробити ще один важливий висновок: попри те, що педагогічна ситуація, а

отже, і педагогічний конфлікт є цілісним і визначеним феноменом, “додатковою” й дуже важливою якістю їх є те, що в кожному віковому періоді вони мають свої окремі специфічні властивості, і підходити до їхнього аналізу та вирішення можна лише з урахуванням даної закономірності. Незнання закономірностей вікового розвитку, до речі, може породжувати педагогічний конфлікт в системі “вчитель-вчитель”. Гарно відоме певне загострення стосунків між учителями молодших і середніх класів. Перші мають свою чітку позицію щодо учнів, яких вони навчали і цілком слушно вважають її об’єктивною і доречною. Натомість, учителі, до яких попадають діти після закінчення початкової школи, досить швидко починають висловлювати власні бачення: їм здається, що ті учні, яких розхвалювали їх колеги, – не такі вже й гарні, натомість інші – зовсім непогані і т.д. Ці протиріччя в поглядах учителів можуть дійсно доходити до конфлікту, адже протистояння йде в площині думок і вражень. Але ж, все вирішується доволі просто – соціальна ситуація для учнів зовсім не залишилася незмінною, змінилися їхні особистісні переживання і... змінилися вони самі. Тож конфлікт між викладачами зовсім не виправданий. Отже, сутнісним підґрунтям педагогічних конфліктів у площині “вчитель-учень” слід вважати об’єктивно “подвоєну” соціальну педагогічну ситуацію, яка є, водночас, і соціальною ситуацією розвитку. Ми хотіли б підкреслити однозначність даного положення, адже якщо говорити про конфлікти, які виникають через індивідуальні особливості учнів, не слід забувати, що індивідуальність дитини – це завжди і перш за все індивідуальний варіант вікового розвитку. Ми, фактично, говоримо про те, чого не фіксує більшість дослідників – і внутрішня, і зовнішня позиції дитини в педагогічній ситуації (педагогічному конфлікті) репрезентують крім суто внутрішньо-особистісних і зовнішніх, ще й фактори вікові.

Перехід педагогічної ситуації в ситуацію педагогічного конфлікту зумовлюється різними причинами. У загальному плані варто згодитися з М.М. Рибаквою, яка вважає, що причинами педагогічних конфліктів можуть бути “дії і спілкування вчителя, особливості особистості учня і вчителя, загальна ситуація, що існує в школі” [5]. Ми б хотіли уточнити цю думку такою тезою. Педагогічна взаємодія обов’язково передбачає вплив учителя на учня. На думку О.О. Бодальова,

“ситуація, коли одна людина впливає на іншу, – це ситуація взаємодії, а тому ефект впливу, зазвичай, пов’язаний з характером співвідношень особливостей, які є і у однієї, і у іншої особистості (вчителя і учня)” [2]. Проблемним тут є те, що вчитель, разом з дипломом про освіту, засвоює роль і позицію бути завжди правим у взаємодії з учнем, і відстоює цю позицію навіть тоді, коли вона суперечить реаліям. Це спричиняє внутрішньоособистісну конфліктність учителя, а також справедливий, за своєю сутністю, опір учнів. Тим самим, якщо повернутися до думки Бодальова, із системи зникає друга складова – особистість учителя... ніби “вноситься за дужки”, не обговорюється. З точки зору психологічної цей момент є доволі гострим деструктивом педагогічної ситуації.

Серед конкретних і безпосередніх причин виникнення педагогічних конфліктів варто відзначити, слідом за М.М. Рибаквою та Н.В. Самоукіною, такі: нерозвиненість прогностичної функції педагогічної діяльності і нездатність учителя до гнучкості й імпровізації; неадекватність оцінювання учнів; слабка аналітичність у розгляді вчинків дитини; невизначеність дистанції спілкування у системі “вчитель-учень”; “публічність” педагогічної ситуації; особливості індивідуально-психологічних рис учителя і учнів. (Відзначимо, що в цій роботі ми розглядаємо специфіку педагогічних конфліктів переважно стосовно площини взаємодії “вчитель-учень”, інші площини, наприклад “учень-учень”, також є дуже актуальними і потребують аналізу, але він буде здійснюватися в наступних роботах).

Прогноз в педагогічній діяльності означає можливість передбачити наступні дії учня, а також динаміку і напрям розвитку педагогічної ситуації, на основі рефлексії професійно-педагогічного досвіду. Проблеми тут виникають через низку причин. Щоб прогнозувати дії учня, треба дуже гарно знати особливості його особистості, історію розвитку та виховання. Це, безумовно, не забезпечує надійність прогнозу, який все рівно буде завжди вірогіднішим. Оскільки надто складною є “система” – особистість учня і надто великою кількістю ступенів свободи вона володіє. Проте і вірогідніший прогноз виявляється у педагогічній ситуації надто утрудненим, оскільки, як засвідчують у тому числі і наші дані, учителі дуже мало й надто поверхово знають своїх вихованців. Взагалі, результати

експериментів засвідчують, що лише у 12% вчителів існує актуальна потреба вивчати особистість учнів. Отже, більшість учителів самі проєктують такі собі “чорні шухляди”, які час від часу дуже “дивують” їх, викликаючи обурення і розгубленість. Стосовно передбачення педагогом розвитку педагогічної ситуації, слід зазначити, що спирання на власний досвід і досвід колег може не допомагати, а, навпаки, гальмувати прогноз. Виникають стереотипи і бажання не розглядати кожную конкретну ситуацію як окрему, аналізувати і прогнозувати її, а, швидше, “підганяти” її під уже знайомі, що завжди є штучним, а отже, і неадекватним. Крім того, варто зазначити, що вчителю просто не вистачає знань у цій галузі. Наша вища педагогічна освіта виглядає доволі дивно: якщо виходити з об’єктивних показників, таких, як кількість учбового часу, що відводиться на певні предмети, рівень кваліфікації викладачів і т.п. – можна подумати, що в педагогічних університетах готуються фахівці-науковці, які, можливо, колись, дуже небагато, будуть викладати. Так і виходить, що за нашими даними, понад 80% молодих учителів після першого року роботи виявилися зовсім неготовими в плані методичному, комунікативному, взагалі, професійно-технологічному (вираз “прогнозування педагогічної ситуації” наші опитувані, взагалі, чули вперше).

Нерозвиненість у вчителя прогностичної функції призводить до того, що він часто “опиняється” перед неочікуваним поворотом подій як стосовно поведінки учня, так і відносно перебігу уроку або іншого організаційного заходу. Звісно, це може не призводити до конфлікту, якщо педагог у змозі проявити гнучкість мислення та здатність до імпровізації. Але на це здатні далеко не всі, і тоді вчитель, попри логіку ситуації, буде намагатися провести “свою” лінію, тим більше, що, як вже вказувалося, учителі часто вважають, що саме так і треба. Тут ми вже бачимо дійсний педагогічний конфлікт.

Традиційно джерелом великої кількості педагогічних конфліктів є оцінювальна діяльність учителя. Суб’єктивність цієї процедури вже сама по собі є фактором порушення певної педагогічної рівноваги. Коли говорять про використання в оцінюванні найбільш об’єктивних еталонів-зразків, розглядаючи це мало як не панацею усіх численних проблем, не враховують, принаймні, двох дуже важливих речей. По-перше,

відповідність еталону зовсім нічого не говорить про ступінь зусиль, які витратив учень на шляху до цієї відповідності. Учень, який є гарно адаптованим і підготовленим, може витратити дуже мало сил для того, щоб досягти певної якості відповіді. Натомість, учень, значно менш адаптований, витрачає дуже багато зусиль, а оцінку вони отримують однакову. Крім того, дуже часто відповіді (особливо письмові та домашні завдання) просто переписуються, або повідомляються зовсім бездумно, а оцінка знову ж та сама. Зрозуміло, що учні все знають один про одного, і в подібній ситуації оцінювання багато хто з них будуть “мати підстави” для конфлікту. З іншого боку, великим питанням є те, як еталон репрезентує сам учень. Наші спостереження процесу переходу українських шкіл на нову шкалу оцінювання знань засвідчують, що уявлення значної кількості школярів щодо взірця підготовки є дуже далекими від адекватних. До речі, це стосується, як виявляється, не лише учнів, а й багатьох учителів. Отже, орієнтація в оцінюванні на еталон (зразок) зовсім не враховує зусиль, витрачених на досягнення і, безумовно, провокує конфліктність. Не є виходом і орієнтація вчителя на внутрішні норми оцінювання, коли головним є саме зусилля і рух окремого учня. Головна проблема тут – суб’єктивізм (не суб’єктивність, яка, ми вже говорили, є завжди в оцінюванні). Учителі, як засвідчує досвід, дуже схильні до суб’єктивізму в оцінюванні: когось жаліють, а когось – карають оцінкою, хтось просто подобається й т.ін. Зрозуміло, що в умовах публічності педагогічної ситуації вся ця прихильність-неприхильність одразу ж розшифровується учнями і породжує конфлікти вже й в площині “учень-учень”. Загалом, варто зазначити, що проблема оцінювання залишається невирішеною і дуже гострою (ми вже не говоримо про не такі вже й рідкісні факти, коли за оцінку платять). Здається, реальним виходом тут є формування в учня активної й адекватної самооцінювальної діяльності, хоча це саме по собі не зможе вирішити проблему, адже залишається ще вчитель з його власними поглядами і домаганнями у цьому питанні.

Коли мова йде про слабку аналітичність учителя в розгляді окремих вчинків дитини, мається на увазі, що педагог фіксує і санкціонує результат. Утім учитель не завжди замислюється й аналізує разом з дитиною дійсні причини, які викликали процес

дії. Ясно, що це – суто зовнішньо-рольовий підхід і вчитель по-своєму правий, але лише як носій зовнішньо-соціальної регламентаційної і санкціонуєвої функції. Що означає вживати санкції до дитини, яка постійно запізнюється на заняття і часто не готова до них через те, що в неї хвора мама, нема кому допомогти, і дитя йде на все, аби врятувати найдорожчу людину? Що означає вихваляти учня, який переміг в олімпіаді, тому що зараня знав усі завдання і вирішив їх заздалегідь, до того ж не сам, а за допомогою того ж вчителя, про що “здається”, ніхто не здогадується? Все це (і інше в тому ж плані) означає – породжувати недовіру, напругу і конфлікт. Крім того, це ще й означає “втрату обличчя” вчителя як професіонала і подальшу неможливість ефективно працювати. Причини цих явищ, знову ж таки, знаходяться у площині уявлень про власну непогрішимість, схильність до стереотипів та маніпулювання і відсутність дійсного інтересу до життя дитини. Проблема полягає, однак, не лише у небажанні аналізувати вчинок учня, а і в невмінні це робити. Доволі часто вчинки дітей аналізуються, але з позиції суто житейської. Ми дуже часто спостерігаємо в інтерпретаціях учителів і явище “хіндсайту” (я знав це), коли вчителю лише здається, що вчинок дитини підтверджує його знання і очікування, яких, насправді, не було; і відому в соціальній психології “фундаментальну помилку атрибуції” [4], коли наслідки дій учня приписуються виключно особливостям його особистості (особливо, негативні), в той час, як власні невдачі вчителів пояснюють обставинами, що склалися (тобто, зазвичай, діями тих же учнів); і дію соціально-психологічних ефектів (ефекти “ореолу”, первинності), про які вчителі нічого не знають, а тому й не рефлексують власні інтерпретації; і навіть дію механізмів психологічного захисту (перенесення, проекція, витіснення). На жаль, досить часто в практично-психологічній діяльності доводиться зустрічатися з ситуаціями, коли вчитель має певні проблеми (звісно, приховані), пов’язані з невпевненістю в собі, або іншими особистісними негараздами, і інтерпретує вчинки учнів з позиції людини, яку вони прагнуть образити й принизити. Бурхлива уява таких учителів “допомагає” добудувати негативний образ дитини. Взагалі, варто зазначити, що уява в інтерпретації поведінки іншої людини не є однозначно-позитивним фактором (без неї взагалі не було б ніякої інтерпретації). Ми помітили,

що за умов досить великої значущості іншої особистості, значного дефіциту інформації та деякої невпевненості в собі, уява специфічно компенсує все це одразу, породжуючи яскраві образи, які, проте, можуть бути дуже далекими від дійсності. Це може спричинити не лише конфлікт, але й розрив взаємовідносин. Звісно, за умов рівноправного спілкування партнер може налагодити стосунки, максимально інформуючи суб'єкта та зменшуючи його негативну напругу реалістичністю і активно-зацікавленими діями. Хибним буде крок залишення людини на самоті, щоб вона сама впоралася зі своїми фантазіями. Звичайно, це можливо, якщо партнер дійсно зацікавлений у стосунках і рівень зацікавленості тут такий, що можна подолати внутрішній опір. Звісно, це стосується рівноправного спілкування. Але ж педагогічне спілкування не є таким, за визначенням, тож подібні інтерпретації вчителя просто відштовхують від нього учня, переводять останнього в конфліктну позицію.

Серйозною причиною виникнення педагогічних конфліктів є невизначеність психологічної дистанції у спілкуванні вчителя і учня. Оскільки педагогічне спілкування є не лише професійним, а, як і кожне спілкування, ще й особистісним, природним є суб'єктивність ставлення вчителя до окремих учнів. Одні подобаються йому більше, і він скорочує дистанцію спілкування з ними, інших "тримає" на значній психологічній відстані. Справа, однак, ускладнюється тим, що дане спілкування все ж професійне, ділове. І вчителю доводиться застосовувати санкції, ставити негативні оцінки і таке інше. Іноді психологічна дистанція скорочується настільки, що все це зробити вже неможливо. Виникає внутрішньоособистісний конфлікт психологічної дистанції, який дуже швидко виходить в міжособистісний простір. У цьому випадку працює загальний психологічний механізм, який стосується будь-яких систем спілкування. Людина, прагнучи близьких стосунків з іншим, максимально скорочує дистанцію, відчуваючи задоволення від реалізації своєї потреби. Але іноді на певному етапі виникає внутрішня протидія – подальше зближення викликає острах, невпевненість, тривогу, інші негативні відчуття. Дистанція починає збільшуватись, але теж не нескінченно. На деякому етапі виникає острах втрати людини, і це змушує знову йти на зближення. Такий "психологічний маятник" виснажує



учасників контакту, загрожує конфліктом і розривом стосунків. Способи його подолання – відкритість, довіра, поінформованість та відсутність серйозного конфлікту з нормативністю. Усе це, звісно, загальновідомі, навіть, банальні соціально-психологічні відомості, на жаль, зовсім не складають арсенал знань і технік педагогічної взаємодії вчителів. Відсутність рефлексивності й орієнтація виключно на життєвські канони спілкування спричиняють педагогічні конфлікти.

Ми розглянули тут лише деякі психологічні питання педагогічних конфліктів. Аналіз засвідчує, що попри активне вивчення проблеми конфліктів у соціальній психології, питання залишається далеким від повного розуміння, принаймні в галузі педагогічній.

#### **Список використаних джерел**

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. – М.: Юнити, 2000. – 551 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983. – 256 с.
3. Выготский Л.С. Педология подростка. – Собр. соч. – Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – 344 с.
4. Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. – СПб.: Питер, 1999. – 688 с.
5. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителей. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
6. Самоукина Н.В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 244 с.
7. Чепелёва Н.В. Життєва ситуація особистості. – Основи практичної психології. – К.: Либідь, 1999. – С. 112-136.

The article is devoted to studying the distinctive features of development of psychological means of overcoming destructive conflicts between educators and senior school learners.

**Key words:** pedagogical conflict, destructive conflicts, psychological means.

*Отримано: 12.02.2009*

## **Роль психічної саморегуляції та її стильові особливості у процесах оволодіння студентами фахом у професіях типу “Людина – людина”**

У статті досліджується динаміка інтелекту, інтелектуальних здібностей і мотивації у студентів університету в оволодінні ними знаннями і професійними навичками в тісному взаємозв'язку з механізмами довільної саморегуляції, що забезпечує їх спрямований розвиток і гармонізацію. Такий підхід до проблеми, що вивчається, дозволив нам обґрунтувати і розробити структурно-функціональну схему моделі довільної саморегуляції, на основі якої показати особистісно-стильові особливості конкретного стилю саморегуляції в навчальному процесі, виконати експериментальні дослідження, в яких як об'єкт дослідження були задіяні студенти факультету кібернетики КНУ імені Тараса Шевченка. Отримані нами експериментальні дані і їх статистична обробка показали, з одного боку, правильність і обґрунтованість розробленої нами моделі довільної саморегуляції. З іншого – дозволили істотно доповнити її експериментально виявленими особливостями стильової індивідуальності студентів-кібернетиків.

**Ключові слова:** динаміка інтелекту, інтелектуальні здібності, мотивація, професійні навички, саморегуляція.

В статье исследуется динамика интеллекта, интеллектуальных способностей и мотивации у студентов университета по мере овладения ими знаниями и профессиональными навыками в тесной взаимосвязи с механизмами произвольной саморегуляции, обеспечивающей их направленное развитие и гармонизацию. Такой подход к изучаемой проблеме позволил нам обосновать и разработать структурно-функциональную схему модели произвольной саморегуляции, на основе которой показать личностные – стилевые особенности конкретного стиля саморегуляции в учебном процессе, выполнить экспериментальные исследования, в которых в качестве объекта исследования были задействованы студенты факультета кибернетики КНУ имени Тараса Шевченко. В целом, полученные нами экспериментальные данные и их статистическая обработка показали, с одной стороны, правильность и обоснованность

разработанной нами модели произвольной саморегуляция. С другой, позволили существенно дополнить её экспериментально выявленными особенностями стиловой индивидуальности студентов-кибернетиков.

**Ключевые слова:** динамика интеллекта, интеллектуальные способности, мотивация, профессиональные навыки, саморегуляция.

Успішність оволодіння студентами професійними знаннями і навичками, так само як і процес їхньої успішної реалізації в конкретному виді діяльності, наприклад, у професіях типу “Людина – Людина”, традиційно співвідносилися й співвідносяться психологією з інтелектом людини, її інтелектуальними здібностями, їхнім розвитком, удосконалюванням і цілеспрямованим використанням останніх як у навчальному процесі, так і в наступній професійній діяльності. Однак, згідно з дослідженнями М.О. Холодної [1], психологією інтелекту переважно вивчалися й аналізувалися, як правило, властивості людського інтелекту з позиції досягнення (або не досягнення) цілі в конкретному виді пізнавальної, а також навчальної чи професійної діяльності.

У той же час дослідження В.Д. Шадрікова [2], слугуючи своєрідним доповненням досліджень М.О. Холодної, показали, що поняття “властивість” і “здібність” не розрізняються й завжди виступають як тотожні. Ним також було встановлено, що здібність може бути визначена як властивість (або сукупність властивостей) певної функціональної системи, що проявляє (або що проявляють) себе в процесі її функціонування. До того ж, пізнавальні здібності аналізувалися ним із позиції розуміння властивостей як деякої психічної реальності, що виявляє себе в ситуації виконання людиною визначеного завдання, результати котрого чітко фіксувалися як показники її ефективності в конкретному виді діяльності.

На разі, аналіз ієрархії ціннісних орієнтацій будь-якої людини, зокрема й студента, припускає, на думку Б.В. Зейгарник, А.Б. Холмогорова й Є.С. Мазур, розгляд інтелекту й інтелектуальних здібностей у тісному взаємозв’язку з мотиваційною сферою [3, с. 122-132]. Де під мотивацією доцільно розуміти процес динамічного настроювання особистості на досягнення конкретної або конкретних цілей, обумовлених ієрархією цінностей. Необхідно також підкреслити, що ієрархія

цінностей, як це стверджують М.І. Дяченко, Л.О. Кандибович і С.Л. Кандибович [4, с. 269], невіддільна від ієрархії мотивів, яким притаманні динамічні перетворення, слідом за зниженням цінності одних цілей і підвищенням значимості інших. Тому, обираючи професію, людина, як вважає В.Д. Шадріков [5, с. 14], ніби проектує свою мотиваційну структуру відповідно до структури фактів, які пов'язані з фаховою діяльністю. З набуттям знань, практичних навичок і, тим самим, освоєння та осмислення обраної професії, в студентів відбувається, з одного боку, неминуха трансформація структури мотиваційної сфери відповідно до специфіки професійної діяльності. З іншого ж – змінюється й система ціннісних відносин до своєї майбутньої професії. Критичні моменти в генезі мотивації, настають у них, як правило, на час прийняття (або неприйняття) професії, так само, як і на момент розкриття особистого сенсу діяльності [5, с. 31]. Причому, висока позитивна мотивація відіграє, як правило, роль головного компенсуючого фактора на випадок недостатньо високих інтелектуальних здібностей до професії або недостатнього запасу необхідних знань, навичок і вмінь у студентів. У зворотному напрямку компенсаторний ефект не спрацює. В реаліях це означає, що навіть високий рівень інтелекту й інтелектуальних здібностей у студента не може компенсувати йому відсутність або навіть низьку мотивацію до навчання й, тим самим, не може гарантувати успішність навчання та навчальної діяльності загалом. Дослідження, котрі виконані М.І. Дяченко, Л.О. Кандибович і С.Л. Кандибович [4, с. 270-271] показали, що максимальна задоволеність від обраної професії спостерігається в студентів лише першого курсу. Надалі цей показник знижується, аж до 5-го курсу, хоча саме відношення до професії залишається в цілому позитивним.

Важливу, якщо не головну, роль у гармонізації розглянутих вище факторів, які безпосередньо впливають на процеси становлення студента як спеціаліста, відіграють, на наш погляд, процеси *довільної саморегуляції*. Причому, під останньою варто розуміти регуляторні процеси і механізми, які системно організовані та безпосередньо керовані психікою студента, що дозволяють йому, з одного боку, здійснювати усвідомлюване управління процесами досягнення цілі. А з іншого, слугують тим зовнішньо прихованим, підсвідомим

стимулюючим фактором, який забезпечує студенту постійний розвиток і подальше відточування інтелекту, раціональне та діяльне використання своїх інтелектуальних здібностей.

**Постановка проблеми.** Продовжуючи дослідження динаміки психофізіологічних показників стосовно готовності студентів педагогічних університетів до оволодіння своєю майбутньою професією, результати яких представлені нами в попередніх дослідженнях [6], та пов'язуючи їх із розвитком інтелекту, інтелектуальних здібностей і позитивної мотивації, нам видається доцільним й важливим дослідити роль та місце *довільної саморегуляції* в процесах спрямованості й гармонізації останніх. Причому, досліджувати механізми *довільної саморегуляції*, потрібно як процеси що системно організовані психікою студента, та орієнтовані на ініціацію й управління його довільною активністю, розвитком інтелекту й інтелектуальних здібностей, що, тим самим, безпосередньо слугують студенту в якості базису для досягнення поставлених цілей.

Аналіз ієрархії та логічного зв'язку процесів *довільної саморегуляції* приводить нас до розуміння, що *основною ціллю даного дослідження* є вивчення закономірностей будови внутрішніх регуляторних процесів, й формулювання на їхній основі загальної концептуальної моделі, яка б адекватно відбивала структуру процесів внутрішньо усвідомленої саморегуляції та була б загальною для різноманітних видів і форм довільної активності студента, зокрема і тієї, що безпосередньо впливає на зростання професійної спрямованості його знань у багатопланових процесах оволодіння своєю спеціальністю. Без такого концептуального базису, використання в психологічному контексті поняття “процес саморегуляції”, не має, на думку О.А. Конопкіна [7], реального змісту і втрачає свій сенс. Доцільно зазначити, що досить-таки часто дослідження процесів *довільної саморегуляції* замінюється встановленням лише факту детермінації діяльності або поведінки окремими психічними або навіть середовищними факторами. А на підставі фіксації змін, що відбуваються в досліджуваній діяльності, наприклад, у навчальному процесі, робиться висновок про те, що фактор, який вводиться у досліджувану ситуацію і є тим самим механізмом довільної саморегуляції або одним із таких. Результатом цього є те, що довільна саморегуляція як системний процес, який має свою закономірну будову, зникає,

а разом із цим знімається і питання про реальну роль й місце досліджуваного фактора в регуляторному процесі.

У той же час залишається дещо незрозумілим: чи йде мова про якусь дійсно регуляторну функцію, наприклад, функцію аналізу; чи про психічний засіб здійснення такої функції, наприклад, реалізації інтелектуальних здібностей; чи про специфічне джерело інформації, що використана при реалізації якоїсь регуляторної функції, наприклад, образу “Я” або самооцінки; чи про умови, вплив яких активізує та підтримує процес саморегуляції, наприклад, при мотиваційних, або ціннісних ієрархічних добудовах?

У результаті, на думку О.А. Конопкіна [7, с. 78], досліджувані регуляторні фактори, реальне місце і функція яких у єдиному системному механізмі регуляції не визначені, так само як не визначена й їхня регуляторна взаємодія з іншими структурними, змістовними й інформаційними компонентами всієї системи регуляторного процесу, незалежно від цілі та спрямованості дослідження, можуть виступати в якості головних факторів саморегуляції, що мають як самостійне значення, так і визначають процес і результат у цілому.

Як зазначалося вище, у подібних випадках використання терміна “саморегуляція” та похідних від нього, таких, наприклад, як ефект саморегуляції, механізм саморегуляції і т.ін., не несуть змістовного навантаження і мають не стільки пояснювальний, скільки “відсилаючий” характер, констатуючи, врешті-решт, лише самий факт віднесеності або навіть причетності досліджуваного фактора й отриманого результату до явища саморегуляції. У контексті власне проблеми саморегуляції значення таких досліджень істотно б зросло, якби вони спиралися на конкретні теоретичні уявлення про саморегуляцію як про довільний системно-організований процес, що має закономірну внутрішню структуру.

У свою чергу, побудова узагальненої концептуальної моделі процесів довільної саморегуляції істотно утруднюється різноманіттям видів і форм довільної активності, котрі відрізняються одна від одної як зовнішньо-виконавчими, так і змістовно-психологічними характеристиками. В той же час, власне цілеспрямована “виконавча” активність і довільна регуляторіка, що забезпечує її продуктивність, незважаючи на їхню єдність, не тотожні. Саме тому дослідження загальних

закономірностей розвитку процесів саморегуляції повинно, за твердженням О.А. Конопкіна [7], вивчатися й аналізуватися з позиції регуляторно-управлінських інформаційних процесів, що безпосередньо виявляють себе в діяльності регуляторно-управлінських функцій. Проте і, це варто особливим чином підкреслити, що при такому підході відбувається неминуче абстрагування, як від конкретних форм регульованої довільної активності, так і від конкретних психічних засобів інформаційного забезпечення процесів довільної саморегуляції.

Безумовно, специфіка людської психіки як засобу відображення дійсності й її презентації в свідомості суб'єкта, впливає як на структуру процесів психічної саморегуляції, як на склад і характер здійснення регуляторних функцій, що є компонентами цілісних регуляторних процесів, так і на специфіку межфункціональних зв'язків, що забезпечують системну єдність процесів довільної саморегуляції, тим самим, зазначаючи, що продуктивним шляхом вивчення закономірностей процесів саморегуляції є реалізація системного підходу. Саме останній, на нашу думку, повинен бути від самого початку зорієнтований, з одного боку, на дослідження психічної регуляторики як засобу усвідомленого керування процесами, що реалізують загальні для різних систем принципи, а з іншого, як процесів, які здійснюються специфічними, зокрема й підсвідомими засобами людської психіки. На наш погляд, саме такий підхід до досліджень дозволить максимально уникнути кібернетичного редуccionізму [8], що призводить до психологічної беззмістовності або, навіть, до спрощення. Так само як і психологічну калейдоскопічність, виразом чого є позасистемність вивчення окремих психічних феноменів і факторів, що детермінують здійснення діяльності й, фактично, що реалізують лінійно-причинні моделі, котрі в дійсності не існують і знімають питання про системну будову процесів психічної регуляції. З цих позицій, аналіз реальних засобів побудови загальної концептуальної моделі процесу довільної саморегуляції приводить нас до висновку, що найбільш адекватним методом аналізу структури регуляторних процесів, так само, як і досліджуваної проблеми в цілому, є системно-функціональний підхід. Це означає, що процес довільної саморегуляції в моделі повинен бути представлений як цілісна, структурно-замкнена, але інформаційно відкрита система. До





Як це видно з Мал. 1, до складу структурно-функціональної схеми моделі довільної саморегуляції входить декілька системно пов'язаних блоків.

**Блок усвідомленої і прийнятої суб'єктом цілі навчальної і наступної професійної діяльності.** Цей, інформаційно відкритий блок, реалізує конкретну цільову функцію, що є системоутворюючою, в якій весь процес довільної саморегуляції слугує досягненню прийнятої суб'єктом програмної цілі в своїй навчальній і наступній професійній діяльності в тому її конкретному вигляді, в якому вона ним повною мірою усвідомлюється та уявляється.

**Блок регуляції діяльності.** Цей блок відображає той системно необхідний ресурс працездатності суб'єкта, котрий буде потребувати для досягнення цілей у навчальній, дослідницькій чи інших видах професійної діяльності. Цей же блок формує пріоритетні рівні в процесах реалізації цілей суб'єкта, на основі яких відбувається регуляція його діяльності. Природно, що цей блок опосередований: через блок цілі отримує інформацію про динаміку вимог, мотивації й інших факторів, що виникають у навчальній, професійній й інших сферах діяльності суб'єкта.

**Блок побудови алгоритму внутрішніх мотивів і довільних дій.** Цей блок збирає і систематизує інформаційні потоки про виділені суб'єктом цілі з урахуванням їхньої мотивації, пріоритетності і значимості. Вишиковує й упорядковує зібрану інформацію в конкретний алгоритм дій. Слугує суб'єкту тим специфічним інформаційно-діяльним утворенням, який визначає найбільш доцільну послідовність, характер, засоби й інші види конкретної діяльності, що спрямована на досягнення цілі в тих умовах, які змінюються, які продиктовані як впливом зовнішніх обставин, так і тими, що визначаються самим суб'єктом вже по ходу досягнення цілі, в якості особливо значимих і без опори на які неможлива успішна реалізація цілі.

**Блок реалізації прийнятого алгоритму дій** є тим системним функціональним блоком, який виконує специфічну функцію реалізації прийнятого суб'єктом алгоритму дій.

**Блок контролю й оцінки реальних результатів.** Це інформаційно-регуляторний блок, який здійснює функцію оцінки і контролю, поточних й кінцевих результатів діяльності суб'єкта по досягненню поставленої перед ним цілі. З цього

блоку суб'єкт черпає інформацію, як про міру відповідності (або невідповідності) реальних результатів в ході досягнення цілі, так і вносить корекцію в алгоритм довільних дій з урахуванням прийнятих критеріїв успіху.

**Блок ухвалення рішення про корекцію вихідної цілі.** Функція цього блоку зводиться до оперативної й жорсткої корекції раніше прийнятого суб'єктом алгоритму довільних дій, з урахуванням обставин, що реально змінилися, цілі і (або) мотивів. У свою чергу, специфіка корекції полягає у своєчасній зміні дій або регуляторних процесів психікою суб'єкта вже безпосередньо в ході досягнення раніше поставленої цілі.

**Блок мотивації і суб'єктивних критеріїв досягнення цілі.** Він несе у собі системно сформовану інформацію про поставлену суб'єктом ціль і мотиви її досягнення. Виробляє тактику і стратегію його дій. Конкретизує й уточнює уявлення про цілі, що постійно змінюються, або дуже часто, в міру надбання та накопичення суб'єктом спеціальних знань, практичних навичок і досвіду, зазнає цілком логічних й обґрунтованих змін. Він також відслідковує динаміку мотиваційних цінностей суб'єкта, спираючись на які формує суб'єктивні критерії досягнення цілі та критерії її соціальної значимості. Безпосередньо впливає на ухвалення рішення про корекцію вихідної цілі й шляхів її досягнення.

Природно, що всі блоки моделі, будучи інформаційно-діяльними й інформаційно-регуляторними утвореннями, системно взаємозалежні й одержують свою змістовну та функціональну визначеність лише в структурі цілісного процесу довільної саморегуляції [9].

З моделі також витікає, що психічна саморегуляція як довільний регуляторний процес є чинником подолання суб'єктом інформаційної невизначеності в кожному окремому блоці при їхньому інформаційному узгодженні. Одночасно з цим, реалізація суб'єктом внутрішньо усвідомлених регуляторних дій, призводить до подолання ним суб'єктивної інформаційної невизначеності, котра спрямована на керування своєю активністю, починаючи від часу прийняття цілі та закінчуючи оцінкою досягнутих результатів [10], [11]. При цьому психологічні засоби подолання, або, скоріше, зняття суб'єктом інформаційної невизначеності, дуже різноманітні й включають у себе весь арсенал процесів активного відо-

браження внутрішнього моделювання і перетворення відображеної дійсності, котра цілеспрямовано використовується суб'єктом залежності від конкретного виду його активності й умов її здійснення. У результаті селекція інформації, будучи презентованою в свідомості суб'єкта у формі психічних феноменів (від конкретних почуттєвих уявлень (образів) до термінальних особистісних цінностей), здійснюється останнім на основі прийнятих же ним самим критеріїв. Тоді ж, процес довільної саморегуляції як система функціонально пов'язаних між собою блоків, забезпечує створення і динамічне існування на рівні свідомості суб'єкта цілісної моделі його діяльності, котра передбачає (як до початку дій, так і в ході їхньої реалізації) його виконавчу активність.

Крім того, наведена вище структурно-функціональна схема моделі довільної саморегуляції, є, на наш погляд, одним із варіантів реалізації загального положення про те, що "структура процесу, котра розглядається відокремлено від субстрату, зводиться до "внутрішнього механізму" процесу. Й, зокрема, до того, як протікає процес, до абстрактного поняття "форми процесу" або засобу перетворення змісту. Зазначимо до того ж, що формальна сторона процесу збігається з поняттям функціональної структури" [12, с. 99-100]. А це означає, що наведена вище модель, відбиває структурно-функціональний аспект форми процесів психічної саморегуляції. У свою чергу, ця форма, якщо вона виділена в чистому вигляді, відповідає, на наш погляд, найбільш стійким і інваріантним процесам регуляції діяльності, співвіднесеним із різноманітним її власне психологічним, змістовним і операціонально-виконавчим механізмів.

Доречно також відзначити, що розглянута вище функціональна структура процесів довільної саморегуляції є, на наш погляд, базисною для реалізації іншого – змістовно-психологічного аспекту аналізу цих процесів. Зазначимо, що останній, припускає аналіз інформаційного забезпечення довільної саморегуляції засобами конкретних психічних процесів, явищ, продуктів психічної активності і т.ін. Реалізуючи лише тільки цей аспект, можна уявити довільну саморегуляцію як живий, небезсторонній (упереджений) процес внутрішньої психічної активності суб'єкта з усіма особливостями його детермінації, змістовним і особистісним сенсом цілей, його ставленням до засобу їхнього досягнення, умовам

діяльності, палітрі індивідуальних особливостей суб'єкта і багатьом іншим факторам. Конкретний процес саморегуляції як власне психічний процес, існує лише в єдності обох аспектів. Проте реалізувати змістовно-психологічний аспект процесів саморегуляції, не загубивши їхню регуляторну сутність, можна лише в органічній єдності з тим аспектом, що вже отримав певне рішення, їхньої функціональної структури.

Модель функціональної структури процесів довільної саморегуляції дозволяє аналізувати реальну забезпеченість окремих функціональних ланок і процесу в цілому необхідними психічними засобами, розглядати будь-який, втягнутий у цілеспрямовану активність психічний феномен у його співвіднесеності з конкретним блоком регулювання. Так само як і оцінювати його причетність до забезпечення визначеної функції, тобто виявляти його конкретну роль і місце в цілісному регуляторному процесі. Це, у свою чергу, дозволяє оцінити узгодженість даного психічного феномену за цілим рядом параметрів (наприклад, за його інформаційним змістом, з огляду як на семантичний, так і аксиологічний аспекти) з іншими, що реалізують процес саморегуляції психічними засобами. Передбачити й оцінити реальну залученість (або відторгнення) даного фактора в реалізацію того чи іншого регуляторного процесу. Подолати те, що є характерним для деяких дослідників, які використовують термін "саморегуляція", а саме – пряме співвіднесення різного роду і рівня психічних феноменів з особливостями діяльності або поведінки, минаючи власне процес, що опосередковує та визначає реальний вплив досліджуваних факторів.

Визначаючи важливість нормативної моделі психічної саморегуляції як концептуального інструменту психологічних досліджень, слід зазначити, що вона відкриває додаткові можливості й для розв'язання широкого кола різноманітних (в тому числі традиційних, зокрема) задач. І в першу чергу тих, що пов'язані з загальною проблемою дослідження інтелекту й інтелектуальних здібностей студента як суб'єкта з довільною і цілеспрямованою активністю, формуванням у нього суб'єктних якостей, з проявом їх у різних сферах навчальної і професійної діяльності, аналізом основних форм його довільної і цілеспрямованої активності й т.ін.

Так, зокрема, стає можливим, наприклад, аналіз власне регуляторних особливостей окремих психічних функцій, що

притаманні окремим видам навчальної діяльності та пов'язаних із цим специфічними труднощами щодо їх реалізації. З'являється додатковий підхід до оптимального інформаційного забезпечення конкретних видів професійної готовності студента як майбутнього педагога. Можливість використання при профвідборі і профорієнтації абітурієнтів принципу сумісності індивідуальних особливостей їхньої довільної регуляторики, з профілем і характером відповідних вимог до даної спеціальності. Виявляється необхідність спеціальної діагностики розвитку повноцінної структури регуляторних психофізіологічних процесів, як суттєвої лінії психічного суб'єктного розвитку конкретного студента. При цьому проблема індивідуального стилю конкретного виду навчальної діяльності студента розширюється і заглиблюється до рамок проблеми індивідуального стилю саморегуляції його довільної активності. Виникають власне "регуляторні" аспекти дослідження таких особистісних характеристик, як інтелектуальні здібності, ініціативність, продуктивна самостійність і т.ін. [13, 14, 15, 16].

Не прагнучи перерахувати всі сторони і, тим більше, можливості конкретного використання структурно-функціональної моделі довільної саморегуляції, варто тим не менше коротко позначити її роль для розуміння суб'єктного психічного, зокрема й інтелектуального, розвитку студента та виділити пов'язану з цим особливу, власне педагогічну задачу. Структурно повноцінний регуляторний процес найбільшою мірою забезпечує (за інших рівних умов) успішне досягнення прийнятої суб'єктом цілі. Будь-який структурно-функціональний дефект (недостатня реалізація якої-небудь компонентної регуляторної функції, нерозвиненість міжкомпонентних зв'язків) процесу довільної саморегуляції, істотно обмежує реальні можливості студента (зокрема й у його безпосередній навчальній діяльності). Саме тому досконалість функціональної структури регуляторних процесів, є первинною необхідною і дуже суттєвою передумовою для успішної реалізації студентом навчальної програми і навчальних практик. При цьому, жодна сторона психічного розвитку студента (інтелектуальне, вольове, моральне, тощо), котрим традиційно приділяється основна увага в навчальному процесі, принципово не може автоматично забезпечити досконалість функціональної структури регуляторних процесів. І це тому, що остання, за

твердженням В.І. Моросанової, формується, як правило, стихійно в різних видах здійснюваної студентом активності і, як свідчать факти, далеко не завжди успішно [15].

Якими б психічними засобами не реалізовувалися процеси саморегуляції, котрі мають недосконалу функціональну структуру, ці процеси не зможуть призвести до ефективної побудови і реалізації самої виконавчої активності, так само як і забезпечити її високу продуктивність. Формування в студента повноцінної функціональної структури процесів психічної регуляції, є спеціальною педагогічною задачею, що їй повинна вирішуватися в якості такої у різних видах доступної студенту довільної активності, на різних етапах його навчання в університеті і при різних формах педагогічної взаємодії педагога й студента.

Усе вище зазначене переконує нас в тому, що проблема психічної саморегуляції довільної активності студента є однією із найбільш значимих сторін психологічного дослідження суб'єктного аспекту людського буття. Що при формуванні всебічного цілісного уявлення про процеси саморегуляції як базисне, первинне виступає питання щодо їхньої принципової будови, їхньої структури як власне регуляторних інформаційних процесів. Що узагальнена структурно-функціональна модель довільної саморегуляції, є необхідним концептуальним засобом змістовного втілення ідей саморегуляції при розв'язанні теоретичних і практичних задач, пов'язаних із вивченням студента як суб'єкта, що має самі різноманітні види і форми довільної активності як у навчальному процесі, так і у майбутній педагогічній діяльності.

Водночас, структурно-функціональна модель довільної саморегуляції буде неповною, якщо в ній не враховані особистісні – стильові особливості суб'єкта, котрі доцільно розглядати як засіб реалізації суб'єктного підходу до дослідження індивідуально-типічних форм довільної активності людини. Якщо взяти до уваги твердження С.Л. Рубінштейна [17] про те, що специфічними засобами реалізації психічної активності суб'єкта є “свідомість” і “дія”, то можна припустити: активність людини як індивіда, особистості й індивідуальності здійснюється у формі “дії”. Тобто, тих видів активності, котрі регулюються “свідомістю” у формі процесів, які, у свою чергу, здійснюють саморегуляцію різноманітних видів активності.

Таке відокремлення двох сторін єдиного процесу психічної активності суб'єкта у формі двох специфічних засобів його існування й може слугувати, на наш погляд, методологічною передумовою для відносно незалежного виділення процесів активності і процесів регуляції цієї активністю на кожному з рівнів організації психіки людини. Якщо зважити, що індивідуальні форми активності людини здійснюються, з одного боку, відповідно до конкретних життєвих обставин. З іншого ж, у тій формі, як вони обумовлюються і детермінуються його індивідуальними властивостями, то, якщо прийняти наведену вище логіку, необхідно буде виділити дві форми індивідуального стилю: індивідуальний стиль реалізації “дії”, тобто різних видів активності, і індивідуальний стиль функціонування “свідомості”, тобто саморегуляції цієї активності.

Тому можна стверджувати, що методологічною й історичною передумовами виділення двох форм індивідуального стилю – стилю активності і стилю саморегуляції, слугує визначення “свідомості” і “дії” як двох специфічних засобів існування людини. Отже, індивідуальний стиль активності й індивідуальний стиль саморегуляції активності варто розглядати як два відповідних індивідуальних засоби існування людини. Причому, останні, жорстко взаємозалежні: один припускає наявність іншої і не існує без іншого. Крім того, ці дві форми, на наш погляд, нерозривні й у процесі взаємодії суб'єкта з навколишньою його дійсністю і можуть бути подані в такому вигляді: людина – саморегуляція активності – реалізація активності – дійсність. Така узагальнена схема взаємодії суб'єкта з навколишнім його середовищем має вид: суб'єкт – індивідуальний стиль довільної саморегуляції активності – індивідуальний стиль активності – вимоги дійсності. Виходячи з цього, можна зазначити, що індивідуальний стиль являє собою індивідуально-типову своєрідність саморегуляції і довільної активності людини. Індивідуальний стиль саморегуляції характеризується індивідуально-типовим комплексом його стильових особливостей, до яких варто віднести, по-перше, індивідуальні особливості регуляторних процесів, що протікають в основних блоках системи саморегуляції (мал. 1), наприклад, у блоках прийняття цілі, регуляції діяльності, побудови алгоритму дій і блоку оцінки реальних результатів діяльності. Водночас, основні лінії

індивідуальних розходжень у власне структурно-функціональній схемі довільної саморегуляції, її окремих блоках, полягають у нерівномірній розвиненості цих процесів і в специфічних особливостях індивідуального “профілю” регуляції.

*По-друге*, існують стильові особливості, що характеризують функціонування всіх блоків системи саморегуляції й одночасно є регуляторно-особистісними властивостями (наприклад, самостійність, надійність, гнучкість, ініціативність). Регуляторно-особистісні властивості, в силу їхнього системного характеру, можуть бути як передумовами формування того або іншого стилю регуляції, так і новоутвореннями в процесі його формування. До того ж, стильові особливості регуляції з урахуванням їхнього абстрагування від змістовних аспектів діяльності, вводять діяльність суб’єкта в більш широкий особистісний і більш узагальнений діявісний контекст саме через приналежність до структури стилю саморегуляції.

Стильові особливості набувають рис конкретного стилю саморегуляції діяльності й тоді, коли під впливом вимог конкретного виду діяльності й особистісних, характерологічних перемінних формується особистісно-типовий комплекс стильових особливостей регуляторних процесів, тобто реалізується інтегративна функція стилю саморегулювання. При цьому особиста перемінна визначає особистісно-типові особливості цього комплексу та його характерологічну “канву” тоді, як вимоги дійсності дозволяють визначити особливості регуляторики, що сприяють успіху діяльності, й, водночас, недостатньо розвинені для забезпечення її успішності.

Не менше важливо зазначити й те, що стиль діяльності невідворотно пов’язаний з особливостями конкретного виду діяльності, її засобами і прийомами, а одиниці індивідуального стилю носять більш узагальнений характер. Дійсно, про наявність стильових властивостей довільної активності можна говорити, на нашу думку, лише тоді, коли характерні для даного суб’єкта особливості регуляції мають тенденцію до тривалого прояву в різноманітних життєвих ситуаціях, різноманітних видах діяльності і поведінці. При цьому, якщо індивідуальний стиль діяльності описує, в першу чергу, “темпераментальний малюнок” її виконання, то, характеризуючи стиль регуляції, необхідно звертатися до регуляторно-особистісних, характерологічних властивостей суб’єкта діяльності.



Результатом дії інтегративної функції стилю саморегуляції стає формування комплексу індивідуально-стильових регуляторних особливостей, у якому інтегрований вплив особистісних структур більш високого порядку (характеру суб'єкта, інструментальних особистісних властивостей) і вимог навколишньої його дійсності. При цьому важливо підкреслити, що стиль саморегуляції не є пасивним інтегратором впливу зовнішніх і внутрішніх умов існування суб'єкта, а являє собою результат акумуляції найбільш типових засобів регуляції досягнення цілей, що сформувалися в суб'єкта. Зрозуміло, що індивідуальний стиль саморегуляції активності містить у собі не тільки і не стільки пристосувальну активність, але й активність суб'єкта, що перетворює навколишній світ і себе як головного об'єкта цієї активності. Більш того, саме розвиток уявлень про системоутворюючу функцію індивідуального стилю регуляції може наблизити нас до розуміння психологічних механізмів формування нових суб'єктних якостей у процесі висування і досягнення суб'єктом своїх цілей або при оволодінні ним новими знаннями й видами професійної діяльності. За цих умов системоутворююча функція стилю саморегуляції, що виявляє себе в новотворах – суб'єктних властивостях людини, що утворюються в суб'єкта в процесі формування стійких стильових проявів регуляторних процесів і одночасно є особистісними, характерологічними утвореннями (наприклад, властивість самостійності). При цьому стиль саморегуляції, хоча і реалізується в конкретних видах діяльності, але, будучи більш узагальненим і пов'язаним з особистісними структурами більш високого рівня, включається, як правило, у більш широкий контекст життєдіяльності суб'єкта. У той же час інструментальна функція індивідуального стилю регуляції співвідноситься з індивідуальною специфікою регуляторних процесів (наприклад, планування з урахуванням далекосяжних або близьких перспектив), а на випадок стилю діяльності – з індивідуальною специфікою прийомів і засобів дій.

У свою чергу, компенсуюча функція стосовно індивідуального стилю регуляції полягає в тому, що в суб'єкта діяльності може формуватися такий стиль регуляції, в якому високо-розвинені регуляторні ланки і регуляторні властивості можуть компенсувати функціональні ланки регуляції, що недостатньо розвинені з огляду, власне, на вимоги успішності діяльності.

Як правило, стиль саморегуляції описується індивідуально-типичним комплексом стильових особливостей саморегуляції, котрим притаманна низка особливостей, які: а) сприяють досягненню успіху (сильна сторона стилю), б) не сприяють досягненню успіху і потребують компенсації (слабка сторона), і, нарешті, в) такі, що виникають при необхідності компенсації взаємозалежностей між сильною і слабкою сторонами стилю.

У стилі саморегуляції як формі індивідуального стилю активності можуть бути виділені не тільки структурні, але й рівневі характеристики стилю. Останні описуються розвитком цілісної системи саморегуляції і відповідно розвитком і рівнем взаємозалежності функціональних процесів які їх реалізують. До структурного ж відносяться ті, що відбивають співвідношення і характер взаємозв'язків (наявність компенсаторних відносин) між функціональними процесами, що протікають в окремих блоках структурно-функціональної схеми системи саморегуляції довільної активності людини. Причому рівневі характеристики, за даними В.І. Моросанової [18], пов'язані з ефективністю стилю саморегуляції і є суттєвою передумовою продуктивності діяльності, у якій він реалізується. Структурні характеристики, зокрема, специфіка індивідуального "профілю" прояву основних процесів саморегуляції, багато в чому залежать від особистісних, характерологічних особливостей людини. Виокремлення "сильної" і "слабкої" сторони стилю не є його структурною характеристикою, а визначається зовнішніми вимогами, зокрема, регуляторними особливостями тієї діяльності, в якій стиль формується. Точніше, відповідністю цих особливостей суб'єктивним регуляторним передумовам. Наявність або формування компенсаторних взаємозалежностей між сильною і слабкою стороною стилю залежить від вимог до успішності діяльності і рівня мотивації досягнення успіху як у навчальній, так і наступній професійній діяльності, педагогічній, зокрема. Причому, тут формальними підкласифікаторами можуть слугувати структурні характеристики стилів. Так, зокрема, однією із основних структурних характеристик стилю є "профіль" індивідуальної розвинутої стильових особливостей саморегуляції, і тому власне характер "профілю" (міра різноманітності або акцентуації його складових і характер їхнього взаємозв'язку) вибирається як одна з класифікаційних

основ стилів саморегуляції. Іншою засадою може слугувати рівень розвиненості і взаємопов'язаності стильових особливостей, що включені у профіль.

У зв'язку з цим В.І. Моросанова [18] виділяє гармонійний тип регуляції, коли всі її основні процеси або ланки розвинені приблизно однаково (згладжений профіль регуляції), і "акцентуований", тобто такий, коли окремі регуляторні ланки сформовані нерівномірно (гілкоподібний профіль). Вона ж стверджує, що акцентуований профіль регуляції характеризується не стільки загальним рівнем саморегуляції та взаємозв'язаністю ланок саморегуляції, скільки специфікою їхнього регуляторного профілю, мірою розвиненості окремих регуляторних ланок і характером їхніх взаємозв'язків (наявністю компенсаторних відносин).

Якщо зважити на те, що змістовним підкласифікатором стилів є поділ їх за ефективністю саморегуляції, пов'язаний з рівневими характеристиками стилю – рівнем розвиненості та взаємозалежності стильових особливостей довільної саморегуляції, то в якості іншого змістовного підкласифікатора є сенс розглядати регуляторно-особистісні властивості, системний характер яких дозволяє припустити їхній зв'язок із структурними характеристиками стилів і індивідуально-своєрідних засобів переробки інформації. У свою чергу, ці індивідуальні відмінності утворюють деякі типові форми когнітивного реагування, щодо яких досліджувані суб'єкти є одночасно і схожими, й такими, що відрізняють один від одного. Саме тому статус феноменології когнітивного реагування варто розглядати, на думку М.О. Холодної [19, с. 38], не інакше як основу когнітивного стилю. Якщо ж зважити на те, що в різноманітних визначеннях останнього (когнітивного стилю) існує своєрідний загальний знаменник, який пов'язаний із фіксацією низки його вирізняльних ознак, то, за твердженням М.О. Холодної [19, с. 40], когнітивний стиль визначається на основі врахування таких принципових ознак:

- когнітивний стиль – це структурна характеристика пізнавальної сфери суб'єкта, котра засвідчує особливості її організації, і така, що не має прямого відношення до особливостей її змісту;
- когнітивний стиль – це індивідуально-своєрідні засоби отримання того чи іншого когнітивного продукту, тобто інструментальна характеристика інтелектуальної

діяльності, що може бути протипоставлена її продуктивній характеристиці;

- когнітивний стиль, на відміну від традиційних уніполярних психологічних вимірів, – біполярний вимір, у межах якого кожен когнітивний стиль описується за рахунок двох крайніх форм інтелектуальної поведінки;
- до когнітивних стилів не застосовуються оцінювальні судження, оскільки полярні (полюсні) характеристики кожного когнітивного стилю можуть переважати в тих ситуаціях, де їх індивідуальні пізнавальні якості сприяють ефективній індивідуальній адаптації;
- когнітивний стиль – це стійка характеристика суб'єкта, котра стабільно проявляється на різних рівнях інтелектуального функціонування та у різних ситуаціях;
- когнітивний стиль – це переважання певного засобу інтелектуальної поведінки (тобто суб'єкт за великим рахунком може вибрати будь-який засіб переробки інформації, проте він мимовільно або довільно віддає перевагу якому визначеному засобу сприйняття й аналізу, котрий найбільшою мірою відповідає його психічним можливостям).

Як витікає з наведених вище визначень, стосовно розуміння природи індивідуальних інтелектуальних відмінностей, відбулася радикальна переоцінка цінностей. Були переглянуті критерії оцінки інтелектуальних можливостей суб'єкта. Так, наприклад, той, хто отримував низькі оцінки при розв'язанні стандартних тестових задач, у теоріях інтелектуальних здібностей (інтелекту) визнавав інтелектуально неспроможним. В теоріях же когнітивних стилів, навпаки, стверджувалося, що будь-який показник міри прояву будь-якого когнітивного стилю – це “хороший” результат, тому що міра вираженості того чи іншого стильового полюса характеризує ефективність інтелектуальної адаптації даного суб'єкта до вимог об'єктивної дійсності. Іншими словами, в когнітивно-стильовому підході почала реалізовуватися спроба ввести безоціночний погляд на інтелектуальні можливості людини.

Особливий статус стильових характеристик інтелектуальної діяльності був пов'язаний із визнанням їхньої особливої ролі в довільній саморегуляції мотивів і цілі, а також шляхів досягнення останньої. При цьому, стильовий підхід розглядається в психології як один із варіантів пояснювальної

теорії особистості [19]. Крім того, в теорії когнітивних стилів акцент переноситься, як правило, на проблему індивідуальності (унікальності) людського розуму й інтелекту й, тим самим, на визнання існування в кожній людині індивідуально-своєрідних мотивів і засобів регулювання довільної активності, котрі спрямовані, наприклад, на сприйняття знань і умінь, так само як і методів їх застосування у своїй професійній діяльності.

Для перевірки заявлених вище уявлень щодо зв'язку процесів саморегуляції з індивідуально-стильовою спрямованістю діяльності студентів університету, нами було проведено експериментальне дослідження, в якому об'єктом дослідження виступили студенти факультету кібернетики КНУ імені Тараса Шевченка. Такий вибір об'єкта дослідження не випадковий. Студенти цього факультету, набуваючи фундаментальні теоретичні знання і практичні навички в роботі з комп'ютером – найбільш вживаним на сьогодні засобом автоматизації наукових, виробничих, навчальних та ін. напрямків діяльності людини, мають, практично, необмежені можливості щодо вибору свого майбутнього фаху з урахуванням, як його престижності, соціальної значимості, так і матеріальної вигоди. Причому не тільки по закінченню університету, але й вже в період навчання, починаючи з молодших курсів. Для студентів цього факультету характерним є і те, що вже на п'ятому курсі, переважальна їх більшість має вільний графік відвідування занять – привілей, якого удостоюються не просто відмінники навчання, а ті з них, хто, ставши відмінником, уже має постійне, дуже престижне, дуже добре фінансово забезпечене місце роботи. Тому ці студенти при такій сильній мотивації підпорядковують найрізноманітні форми довільної активності єдиній меті – високо професійному оволодінню знаннями і навичками роботи з комп'ютером, надають унікальну можливість для виявлення індивідуальних, стильових особливостей довільної саморегуляції.

Виходячи з цього, припустили, що в умовах централізованого й водночас високо конкурентного навчального процесу, коли студенти, починаючи з перших курсів навчання, вже бачать перед собою яскраві приклади успішності своїх старших колег, особливу значимість для них набувають не стільки зовнішні, скільки суто внутрішні умови. Такі, наприклад, як підпорядкування всього способу життя надбанню конкретних знань і навичок, уміння бачити, розуміти і виробляти свій

алгоритм досягнення цілі:

- знаходити оптимальні шляхи для спеціальної та загальної підготовки до занять;
- свідомо підкоряти себе прийнятним планам і корегувати їх у залежності від результатів семінарських і практичних занять;
- правильно і своєчасно розуміти, оцінювати й співставляти свої можливості, свій інтелектуальний потенціал, свої інтелектуальні здібності з результатами знань і вмінь, оціненими викладачами;
- робити висновки зі своїх реальних досягнень, щоб свідомо вносити корекцію в ієрархію цінностей і своїх можливостей у навчальному процесі й професійній діяльності.

Задача нашого дослідження полягала в тому, щоб виявити в студентів першого, третього і п'ятого курсів, з одного боку, індивідуальні особливості довільного саморегулювання, що стійко проявляють себе в динаміці загальних інтелектуальних здібностей, а з іншого – визначити, який стиль діяльності є характерним для студентів-кібернетиків при їх просуванні до мети.

#### ***Методики дослідження***

Збір експериментальних даних здійснювався нами впродовж 2-х навчальних тижнів, весняного семестру 2006 року. Загалом, у дослідженнях взяли участь 57 студентів, довільно відібраних із загальної кількості тих, що навчаються на першому, третьому і п'ятому курсах. Для дослідження ми використали 2-і методики: монометрична методика Г.Ю. Айзенка і методика “Прогресивні матриці” Дж. Равена. Використання в експериментальних дослідженнях методики Г.Ю. Айзенка дозволило нам, за твердженням В.Н. Дружиніна [20, с. 37-41], отримати індивідуальні характеристики довільної саморегуляції, показники якої виявляють себе в динаміці IQ, як показники інтелектуальних здібностей суб'єкта до адаптації відповідно до вимог, що пред'являє йому середовище. В доповнення до цього методика Дж. Равена, за твердженням Є. Ханта [21, с. 194-227], дозволила нам переважно виміряти стиль (аналітичний чи глобальний), а не інтелектуальні здібності студентів.

#### ***Аналіз результатів дослідження***

Отримані нами в результаті досліджень експериментальні дані були узагальнені, статистично оброблені та зведені в підсумкові таблиці. Так, із Таблиці 1, у якій подані порівняльні

дані по курсах, можна побачити, що значення IQ по тестах Г.Ю. Айзенка і Дж. Равена, досягають свого апогею в студентів 3-го курсу. У той час як ці ж показники в студентів 1-го і 5-го курсів практично однаково виражені.

Таблиця 1

**Порівняльні показники значень IQ у студентів  
1-го, 3-го і 5-го курсів**

| Курс                 | Середнє значення IQ | Відхилення по Стьуденту | Кількість випробуваних |
|----------------------|---------------------|-------------------------|------------------------|
| <b>IQ по Айзенку</b> |                     |                         |                        |
| 1-ий                 | 107,0400            | 15,62178                | 25                     |
| 3-тій                | 114, 9167           | 9,93858                 | 24                     |
| 5-тий                | 109,5000            | 20,91479                | 8                      |
| <b>IQ по Равену</b>  |                     |                         |                        |
| 1-ий                 | 108,7600            | 13,86627                | 25                     |
| 3-тій                | 111,0000            | 18,84260                | 24                     |
| 5-тий                | 108,3750            | 16,37016                | 8                      |

Інший, але не менш важливим показником, є чисельний склад груп. Якщо на першому і третьому курсах досліджувані групи в кількісному складі майже рівні, то на 5-му, кількість студентів, що не користуються привілеєм вільного відвідування, складає всього 8-м. Як правило, це студенти, яким не дозволено поєднувати навчання з роботою.

Порівняльний аналіз результатів досліджень значень IQ, отриманих за методиками Айзенка і Равена, розподілився між загальною кількістю студентів, які брали участь в експериментах, у такий спосіб (Таблиця 2).

Таблиця 2

**Порівняльні показники інтелектуальних здібностей і стилю  
в студентів 1-го, 3-го і 5-го курсів, узятих в % до їхньої  
загальної кількості**

| по тесту Айзенка |                   |          |                  |         | по тесту Равена |                   |          |                  |         |
|------------------|-------------------|----------|------------------|---------|-----------------|-------------------|----------|------------------|---------|
| низький          | нижче за середній | середній | вище за середній | високий | низький         | нижче за середній | середній | вище за середній | високий |
| -                | 3%                | 44%      | 48%              | 5%      | -               | 9%                | 35%      | 52%              | 4%      |

З Таблиці 2 витікає, що загальний інтелектуальний потенціал студентів у поєднанні з їхніми стильовими особливостями і здатністю до довільної саморегуляції досить-таки

високі. Так, за тестом Айзенка в більшості студентів індивідуальні особливості довільної саморегуляції склали 92% і складаються з “середніх значень” – 44% і “вище за середні” – 48%. У свою чергу за тестом Равена виявлено, що відсоток сформованості в студентів індивідуального стилю діяльності дещо нижчий – 87%. Проте, за своїми якісними показниками, ця здатність студентів стоїть на більш високому якісному рівні: 52% – вище за середні і тільки 35% – середні. Прослідковуючи зв’язок вище розглянутих характеристик випробуваних із їхньою успішністю в навчальному процесі, нами було встановлено таке (Таблиця № 3).

**Таблиця 3**

**Достовірні кореляційні зв’язки навчальної успішності студентів**

|    |                             | 1   | 2      | 3     | 4     | 5     | 6       | 7       | 8      | 9      |
|----|-----------------------------|-----|--------|-------|-------|-------|---------|---------|--------|--------|
| 1. | Навчальна успішність        | 1,0 | 0,46** | 0,25* | 0,26* | 0,26* | - 0,33* | - 0,31* | 0,40*  | 0,26*  |
| 2. | Взаємини із викладачами     |     | 1,0    | 0,29* | 0,22* | 0,08  | - 0,22* | - 0,30* | 0,13   | 0,28*  |
| 3. | Зацікавленість у навчанні   |     |        | 1,0   | 0,28* | 0,21* | - 0,07  | - 0,25* | 0,07   | 0,06   |
| 4. | Підготовка до занять        |     |        |       | 1,0   | 0,01  | - 0,06  | - 0,03  | 0,02   | 0,21   |
| 5. | Стабільна працездатність    |     |        |       |       | 1,0   | - 0,12  | - 0,15  | 0,20   | - 0,10 |
| 6. | Частота паління             |     |        |       |       |       | 1,0     | 0,02    | - 0,11 | - 0,12 |
| 7. | Реактивна тривожність       |     |        |       |       |       |         | 1,0     | - 0,14 | - 0,12 |
| 8. | Рівень інтелекту по Айзенку |     |        |       |       |       |         |         | 1,0    | 0,44** |
| 9. | Рівень інтелекту по Равену  |     |        |       |       |       |         |         |        | 1,0    |

*Примітка:* \* – кореляція достовірна на рівні значимості  $p < 0,05$ ;

\*\* – кореляція достовірна на рівні значимості  $p < 0,001$ .

Аналізуючи дані Таблиці 3, можна зазначити, що успішність навчання в досліджуваних студентів позитивно корелює з процесами довільної саморегуляції і стильових характеристик,



які обумовлюють успішність у навчанні. У них також виявлена більш мотивована зацікавленість у навчанні, хороших взаєминах із викладачами, тривалістю підготовки до занять, стабільністю працездатності упродовж навчального дня, і негативно пов'язана з інтенсивністю паління та реактивною тривожністю.

За великим рахунком, отримані нами експериментальні дані знаходяться в межах розробленої нами структурно-функціональної схеми моделі довільної саморегуляції, котра була істотно доповнена виявленими особливостями стильової індивідуальності студентів-кібернетиків.

#### **Список використаних джерел**

1. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., переработанное и дополненное. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.: ил. (Серия мастера психологии).
2. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. – М.: Логос, 1994. – 329 с.: ил.
3. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический ж. – 1988. – Т. 11. – № 2. – С. 122-132.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. Психология высшей школы. – Минск: Харвест, 2006. – 416 с.
5. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
6. Кружева Т.В., Серьогін Ю.В. Психофізіологічна готовність студентів педагогічних університетів до професійної діяльності. – Актуальні проблеми психології. Том V: Психофізіологія. Медична психологія. Генетична психологія. Випуск 4. / за ред. Максименка С.Д. – К.: Міленіум, 2005. – 284 с.
7. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-12.
8. Глушков В.М. Мышление и кибернетика // Вопросы философии. – 1963. – № 1.
9. Анохин П.К. Методическое значение кибернетических

- закономерностей // Материалистическая диалектика и методы естественных наук. – М., 1968.
10. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. – М., 1978.
  11. Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность. – М., Наука, 1972.
  12. Дмитриев Е.В. Диалектика содержания и формы в информационных процессах. – Минск, 1973.
  13. Конопкин О.А., Прыгин Г.С. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типическими особенностями их саморегуляции // Вопросы психологии. – 1984. – № 3.
  14. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. – 1989. – № 5.
  15. Круглова Н.В. Особенности саморегуляции учебной деятельности в подростковом возрасте // Психологический журнал. – 1994. – № 1.
  16. Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции личности // Вопросы психол. – 1991. – № 1.
  17. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
  18. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. – М., Наука, 2001.
  19. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.:ил. – (Серия “Мастера психологии”).
  20. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 386 с.: ил.
  21. Hunt E., Lunnebord C., Levis J. What does it mean to be high verbal? // Cognitive Psychology, 1975. – V. 7. – P. 194-227.

The article is devoted to the research of Taras Shevchenko National University of Kyiv Department of Cybernetic students intelligence, mental abilities and motivation evolution process on the way of mastering knowledge and professional skills in close interrelation with mechanisms of random self-regulation which provide their directed development and harmonization.

Mentioned approach allows us to develop and prove structural and functional model of random self-regulation due to which we could show personal and style features of certain self-regulation style in the process of education.

The statistical processing of received experimental data have shown, on the one hand, the fidelity and validity of developed by the author model of random self-regulation, and on another hand, have allowed to enlarge the developed model with experimentally revealed features of style individuality of the students of Cybernetic Department.

**Key words:** intellectual dynamics, intellectual abilities, motivation, professional skills, self-control.

*Отримано: 26.02.2009*

**УДК 159.97**

*Л.А. Терещенко*

## **Аналіз проблеми акцентуацій і психопатій у психолого-педагогічній літературі**

В статті представлені результати науково-теоретичних та практичних надбань з проблеми розвитку гармонійних характерологічних особливостей особистості. Розглядаються типи акцентуацій та психопатій; чинники, які впливають на їх формування та розвиток.

**Ключові слова:** гармонійні риси характеру, адаптивність, самоактуалізація, акцентуації, психопатії.

В статье представлены результаты научно-теоретических и практических разработок по проблеме развития гармоничных характерологических особенностей личности. Рассматриваются типы акцентуаций и психопатий; причины, которые способствуют их формированию и развитию.

**Ключевые слова:** гармонические черты характера, адаптивность, самоактуализация, акцентуации, психопатии.

**Постановка проблеми.** Здорова людина – це людина гармонійна. Значущим для медичної психології є аналіз параметрів адекватних й неадекватних форм поведінки, ознак відхилених і психопатологічних стилів поведінки. Саме цьому стрижневим питанням вчення про індивідуальність у медичній психології та психіатрії є питання про кардинальні ознаки гармонійних рис характеру.

**Мета статті** – аналіз проблеми негармонійності характерологічних особливостей особистості, а саме: розвиток акцентуацій і психопатій.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** *Гармонійні риси характеру* – це сукупність індивідуально-психологічних стереотипів поведінки, які сприяють гармонізації повсякденних міжособистісних взаємовідношень та уникнення міжособистісних і внутрішньо особистісних конфліктів. Отже, основою оцінки гармонійності або негармонійності характерологічних особливостей є параметр відсутності у людини конфліктів як зовнішніх, тобто з учасниками комунікації, так і внутрішніх [5].

Гармонійний характер умовно представляє собою блок з двох груп психологічних параметрів, в які входять адаптивність і самоактуалізація.

Одним із основних параметрів гармонійного характеру є адаптивність. *Адаптивність* – інтегративна якість, яка характеризує ступінь психологічної адаптації особистості [6]. Отже, адаптивність – успішність пристосування людини до різних ситуацій, їх зміни, а також емоційному (внутрішньому або зовнішньому) прийняттю оточення. Адаптивність відображає значущість задоволення людиною соціальних потреб. Деадаптація зачіплює усі рівні особистості, від біологічного до соціального, і може проявлятися як у невротичних реакціях або в агресивно-протестної поведінки, так і в капітулятивно-депресивній формі – у вигляді психосоматичних захворювань.

Під психічною адаптацією розуміється психічна регуляція в проблемній психологічній ситуації (В.М. Воробйов, 2000), і виокремлюються такі адаптивні ознаки: 1) зменшення міри свободи окремих підсистем особистості та зростання генералізованості особистісного реагування; 2) пригнічення потреб особистості, які не включені в рішення психологічної проблеми; 3) загострення особистісних рис і відношень до себе

та оточення; 4) мобілізація енергетичних ресурсів особистості. Показниками нормальної психічної адаптації є – погодженість психічних процесів, збалансованість властивостей особистості, однозначність інтерпретації людиною оточуючого світу, непротирічність його життєвої концепції [2].

Ще один з основних параметрів, який відображає гармонійні риси характеру, це самоактуалізація. *Самоактуалізація*, за А. Маслоу, виявляється у прийнятті себе, інших людей, природи, в ефективному сприйнятті реальності і встановленні комфортних взаємовідносин з реальністю, у служінні людям, деякої автономності, незалежності від деморалізуючих впливів світської культури, розвиненості волі й конструктивної активності [4]. Головними мотивами самоактуалізованої людини є мотиви зростання, але не самоствердження над кимось. Джерела задоволення потреби у зростанні і розвитку – не у зовнішньому середовищі, а у внутрішньому світі людині: в її потенціях і прихованих ресурсах.

Результатом самоактуалізації є досягнення розвиткового ефекту завдяки прагненню самоактуалізуючої особистості досягати якнайкращого творчого результату з метою служіння справі чи іншим, а не з метою задоволення честолюбства, власної демонстративності і кар'єризму чи інших егоїстичних мотивів.

Реалізація потреби самоактуалізації потребує від людини мужності і відкритості новому досвіду. Без вміння впокорюватися і доброзичливо ставитися до інших, без любові до Бога і до інших, але при себелюбності і гордощах людина здатна занурюватися у власні внутрішні переживання (егокомплекси), саме тут криється небезпека надто глибокого заходу особистості у психологічні захисти, невротичні “ірреальні” світи, саме тут починається психічне нездоров'я. Часто людина не усвідомлює істинної причини своїх страждань, вона продовжує існувати в надуманому вимірі, обманюючи себе і заблокувавши власний саморозвиток через надумане, викривлене сприйняття дійсності і себе в ній.

Як зазначає К. Роджерс, головною внутрішньою умовою досягнення самоактуалізації є досягнення особистістю ідентичності із собою. Ідентичність має місце тоді, коли поведінка і мовлення людини збігаються із її внутрішніми

почуттями, тобто досягається максимальна чесність і правдивість людини в оточенні так, як наодинці із собою. Натомість, психологічні захисти надають людині можливість приховати свої власні почуття, обманути інших, а інколи навіть і себе. Психологічні захисти у певному мінімумі необхідні для підтримки психологічного здоров'я, але якщо людина починає розв'язувати власні проблеми за допомогою них досить часто, вона входить в невротичні стани [9].

Перераховані якості створюють сутність одного із найбільш суттєвих параметрів гармонійного характеру – зрілості. *Зрілість* (в психологічному розумінні) – це здібність пристосовуватися до навколишнього за законами життєвого розуму (Б.В. Зейгарник). Під нею розуміють співвіднесення достатньо високих ідеальних устремлінь з готовністю виконувати скромні, земні завдання заради цих високих устремлінь. Зрілість включає в себе психологічне вміння людини розводити ідеальні і реальні цілі [5].

Феноменологічно особливості характеру мають широкий спектр рис, які формуються в процесі виховання (пунктуальність, організованість, слухняність, впевненість у собі, старанність, терплячість, надійність тощо). Кожна з рис характеру може виступати в альтернативній формі та відображати аномалію розвитку характеру. Ці риси в патопсихології і медичній психології об'єднують у групи на основі переважання тих чи інших якостей та ознак, а також їх специфічного співвіднесення, вказуючи переважний характерологічний радикал.

У світовій психологічній літературі відома типологія рис характеру К. Леонгарда, який є автором терміна “акцентуїрована особистість” (1968). У його працях та дослідженнях російських авторів (О.Є. Личко) описано низку типових варіантів акцентуацій: гіпертимний, дистимний, тривожний, емотивний, демонстративний, екзальтований, педантичний, застрягаючий, збуджений, афективно-лабільний типи акцентуїрованих особистостей та їх співвіднесення; хоча на практиці спостерігається багато мішаних та перехідних характерів.

Відтак, *акцентуації* – надмірне посилення індивідуальних рис темпераменту або характеру, які підкреслюють своєрідність реагування особистості на конкретні фактори. При акцентуації кількісне представлення риси особистості перебуває на грані

норми і патології. Акцентуація може не проявлятися в спокійних, звичних умовах життєдіяльності і виявляється в емоційно, когнітивно або оперативно напружених ситуаціях [11].

Акцентуації нерідко є тим внутрішнім психологічним фоном, який стає передумовою розвитку різних типів особистості, в залежності від природних задатків і соціального середовища. Акцентуації як фенотипічно стійкі якості проявляються вже у дошкільному віці, молодшому шкільному віці (особливо у дітей з високою емоційною чутливістю в яких має місце афективний рівень реагування) і стають особливо вираженими у підлітків, загострюючи проблеми пубертатного періоду життя. Перед усім це стосується таких типів акцентуацій, як лабільний (часта та надмірно різка зміна настрою навіть від незначних для оточуючих приводів), астено – невротичний (підвищена втомлюваність, роздратованість з емоційними спалахами, схильність до іпохондрії), сенситивний (заляканість, боязкість, сором'язливість, надмірне уявлення), психастенічний (несміливість, нерішучість, любов до самоаналізу) [1].

Виділяються такі типи акцентуацій особистості.

1. *Демонстративний тип.* Основні риси цього типу: неймовірне прагнення уваги до власної особи з боку оточуючих (вияву захоплення, подиву, співчуття). Самооцінка, як правило, завищена.

2. *Застрагаючий тип.* Для нього характерні: самовпевненість, жорсткість настановлень і поглядів, розвинуте марнославство, які призводять до наполегливого утвердження своїх поглядів і обстоюються з особливою енергійністю. Прагне досягти високих показників у будь-якій справі.

3. *Педантичний тип.* Основними рисами цього типу є нерішучість і схильність до розмірковування, самоаналіз, легкість виникнення нав'язливих страхів, думок, уявлень. Характеризується ригідністю, інертністю психічних процесів. У той же час дуже сильно реагує на будь-яке порушення порядку. Педантичний тип – інертний, довго переживає травмуючі події, боїться, аби не сталося чогось жахливого і непоправного. Психологічним захистом від постійної тривоги за майбутнє стають спеціально вигадані прикмети і ритуали, жести, поведінкові комплекси.

4. *Збудливий тип.* Основними рисами цього типу є схильність до дисфорії (зниженого настрою, що поєднується з роздратованістю), до агресії. В інтелектуальній сфері спостерігається здебільшого інертність. У дітей цього типу послаблений контроль за пристрастями, вони легко піддаються гніву. Для них характерне напруження інстинктивної сфери, що сягає в окремих випадках аномалії потягів.

5. *Гіпертимний тип.* Основна риса цього типу – постійне перебування в гарному настрої, але бувають випадки вибуху агресії у відповідь на протидію оточення. Гіпертимам властива висока контактність, балакучість, жвава жестикуляція. Їх переповнює бажання діяти, спілкуватися, діставати яскраві враження. Часто виявляється тенденція до лідерства, що підкріплюється наявністю організаторських здібностей. Вони досить ініціативні та оптимістичні. Загалом це люди з підвищеною самооцінкою, веселі, легковажні, поверхові і разом з тим винахідливі, блискучі співрозмовники, енергійні, діяльні. Негативна риса – поверховість, легковажність.

6. *Дистимний тип.* Основні риси цього типу – серйозність, уповільненість, слабкість вольових зусиль. Для нього характерні песимістичне ставлення до майбутнього, занижена самооцінка, низька контактність, мовчазність. Негативною психологічною основою цього типу є загальмованість мислення.

7. *Тривожний тип.* Дітям цього типу притаманні низька контактність, мінорний настрій, сором'язливість, невпевненість у собі. Такі діти часто бояться темряви, тварин, не люблять залишатися на самоті. Вони уникають жвавих, гомінких ровесників, не беруть участі в надто рухливих іграх, тяжко переживають контрольні, іспити і перевірки. Тривожні діти часто соромляться відповідати біля дошки перед усім класом. Негативна психологічна основа – занижена самооцінка, через яку розвиваються підвищений рівень домагань і гордощі.

8. *Екзальтований тип.* Яскрава риса цього типу – здатність захоплюватись, а також відчуття щастя, радості, насолоди. Ці почуття у дітей екзальтованого типу часто виникають через причини, що не викликають у інших піднесення. Вони легко впадають у захват від радісних подій і в повний відчай – від сумних. Негативна психологічна основа – занижена самооцінка.

9. *Емотивний тип.* Цьому типу притаманні риси, подібні до екзальтованого, але прояви їх не настільки бурхливі. Для



дітей цього типу характерні емоційність, чутливість, тривожність, глибокі реакції в царині тонких почуттів. Найбільш яскраво виражена риса – гуманність, співпереживання щодо інших людей або тварин. Негативна психологічна основа – гордощі, занижена самооцінка.

**10. Циклотимний тип.** Характеризується зміною гіпертимних і дистимних станів. Дітям циклотимного типу властиві часті зміни настрою, а також залежність від зовнішніх подій. На фазі підйому циклотимним дітям притаманні риси гіпертимного типу. Потім настає період погіршення настрою, раптово знижується контактність, дитина стає небагатомовною, песимістичною. Мінливий настрій впливає на самооцінку. Негативна психологічна основа – образливість, гордощі, чутливість.

Отже, акцентуація будь-якого типу характеризується розбалансуванням емоційно-вольової сфери і сфери саморегуляції особистості [5; 6].

На думку О.Є. Личко, акцентуації відрізняються від патології характеру тим, що: 1) проявляються не завжди і не всюди, а лише в тих випадках, коли важкі життєві ситуації пред'являють завищені вимоги до “місця найменшого опору” у характері даного індивіда; 2) не перешкоджають задовільній соціальній адаптації особистості або порушення адаптації носять тимчасовий, мінучий характер; 3) в певних життєвих ситуаціях можуть навіть сприяти соціальній адаптації [5].

Отже, кожний із перерахованих типів характеру може належати до умовної норми, бути загостреним (акцентуїрованим) або ставати основою так званих розладів особистості – психопатій.

*Психопатія* – патологія характеру, за якої у суб'єкта спостерігається практично незворотний вияв властивостей, що перешкоджає його адекватній адаптації в соціальному середовищі. Ці властивості проявляються в дисгармонійному складі характеру, темпераменту та поведінки, від чого страждає і як особистість, так і оточення [8; 11].

Існує дві форми перебігу психопатії і психопатичних стосунків: явна, або відкрита, і неявна, або прихована. Явна психопатія має місце в 25-30% сімей. Прихована – у 70% сімей. Наразі вільних від психопатичних відносин сімей практично

не існує. Тією чи тією мірою “психопатичне коло” зачіпає кожну сім’ю, позначаючись на взаєминах між батьками і дітьми. Кожна сварка між батьками і дітьми є сваркою психопатичного характеру, його проявом. Якщо внутрішньо людина переживає роздратування, обурення, ненависть до іншого – це означає, що вона потрапила у психопатичне коло [10].

Існують різні типи психопатів.

Перший тип – психопати, які відрізняються спалахом гніву, схильністю до хворобливо-жорсткої нещирості, двоєдушності, інтригам. Вони утруднюють життя насамперед людям, з якими мають справу, а потім страждають самі.

Другий тип – психопати, які страждають насамперед самі, наприклад, внаслідок своєї хворобливої сором’язливості, нерішучості і т.п., і внаслідок цього страждають їхні близькі.

Третій тип – психопати в рівній мірі самі страждають внаслідок свого характеру і також страждають інші.

Г.Є. Сухарева виокремила три групи психопатій в залежності від патогенезу.

Перша група: психопатії, в основі яких лежить м’яка затримка розвитку (психічна незрілість – інфантилізм).

Друга група: психопатії, обумовлені перекрученістю розвитку.

Третя група: психопатії, обумовлені пошкодженням мозку внутрішньоутробного розвитку, або в перші 2-3 роки життя.

Використовуючи принцип класифікації видів психічної патології за І.О. Поліщуком, психопатію слід віднести до захворювань, які розвиваються за “висхідним” типом, який спочатку вражає “нижні поверхи” психіки (вегетативні реакції, потяги, їхній афективний апарат) і так руйнують основи особистості. Процес невротизації навпаки розвивається за “низхідним” типом, до нього насамперед втягуються “верхні поверхи” психіки, і внаслідок руйнуються найбільш тонкі елементи особистості (вищі емоції, моральна свідомість, самосвідомість) [3].

Психопатію пов’язують із сильною депривацією в ранньому дитинстві: відсутністю досвіду близьких стосунків, залишення на самоті. У результаті в належному віці процес соціалізації не може досягнути своєї мети. Намалюємо такий психологічний портрет психопатичної людини: “асоціальний, високо імпуль-

сивний, який не зазнає почуття провини і не здібний встановлювати та підтримувати близькі емоційні стосунки індивід” [8].

Психопатії властиві стани дезадаптації, викликані неможливістю задоволення актуальних потреб. Ознаками психопатичних рис характеру дитини є:

- некерована і беззмістовна впертість, повна відсутність ефекту від розмов (неможливість застосування певної психологічної корекції);
- дуже швидка зміна настрою, захоплені, нестійкі поведінки, постійні легковажні вчинки, тобто деяка аморальність поведінки на тлі сильно розвиненого егокомплексу;
- часті сварки, конфлікти з товаришами, немотивовані грубоці, злостивість, постійні суперечки;
- надмірна догідливість, податливість;
- позування, прагнення будь-що звернути на себе увагу, яскраво виражений егоїзм (демонстративний тип);
- самоприниження, постійна пригніченість, неадекватна полохливість (тривожний тип);
- явна неадекватність поведінки (навіть не на користь собі), не пояснювальні вчинки, неорганізованість у поведінці (лабільні, циклотимні типи);
- гіпертрофований педантизм (педантичний тип).

У психопатів надто підвищена емоційна збудженість, яка проявляється зовнішньо у яскравій мімічній реакції, надмірно виражені реакції пози, наявні сильний тремор кінцівок, метушливість, нестриманість, зміни в артикуляції та фонації мови та інше.

Важливе місце в розвитку і прояві психопатій займають психотравми, неправильне виховання, негативний вплив середовища [7]. В картині неврозу – на відміну від реактивного стану – зміст психічної травми не звучить виразно. Має місце певне конструктивне реагування, на рівні соціальної поведінки, – внутрішній конфлікт не виходить “назовні”, зокрема в міжособистісних стосунках. Отже, при неврозі та акцентуаціях характеру адаптація все-таки відбувається, але зі значним зусиллям з боку особистості, а при психопатії, зазвичай, спостерігається її повна дезадаптаційна неспроможність вирішити внутрішні проблеми.

Отже, формування характеру відбувається на основі властивостей темпераменту під впливом певних форм виховання (цілеспрямованого або нецілеспрямованого – стихійного). Виховання включає в себе як виховання через вказівки, також і через приклад. Головну роль у формуванні гармонійного характеру особистості відіграє фактор ціленаправленого виховання і самовиховання психологічних якостей та властивостей, які у подальшому залишаються практично незмінними і можуть визначати стилі відношення до різних сторін життя й стереотипи поведінки.

### **Висновки**

1. Задоволення або незадоволення людини собою та своїм життям (або актуальними потребами) відображається у відповідних емоціях та емоційних станах, котрі стають основою для формування певних захисних реакцій психіки та певних особистісних властивостей, акцентуацій, психопатій та схильностей до тих чи інших захворювань.

2. Акцентуація – загострення рис темпераменту та характеру, які не набувають патологічного ступеня. Корекція акцентуацій можлива за умови правильного виховання та самовиховання.

3. Перехід акцентуації в психопатію відбувається при:

- a) незворотному розвитку асоціальних рис характеру;
- b) дезадаптації поведінки;
- c) дисгармонії характеру, темпераменту, поведінки при органічних порушеннях

4. Психопатія – неправильний розвиток індивіда. Психопатія пов'язана з дисгармонією в емоційній і вольових сферах, розвитком “злого” елемента в особистості, браком вихованості, добра, людяності.

5. Основна причина психопатії – сильна і постійна депривація базових потреб особистості. Стан дезадаптації при психопатії викликаний неможливістю задоволення актуальних потреб.

6. Психопатологічними рисами характеру є: впертість, відсутність ефекту від розмов, аморальність поведінки на тлі сильно розвиненого егокомплексу, сварки, суперечки, конфлікти, злостивість або догідливість, податливість, намагання привернути до себе увагу (егоїзм); самоприниженість, пригніченість, неадекватна похливість (тривожний тип); неор-

ганізованість (циклотимний тип); гіпертрофований педантизм. При психопатії наявні психовегетативні розлади.

7. Характерологічні морально-етичні риси відіграють певну роль у досягненні самоактуалізації, особистісного зростання особистості, чим неможливо знехтувати у вихованні дітей. Морально-етичні риси сприяють розвитку трансцендентного контакту особистості (усвідомленого чи неусвідомленого) і розвитку вищих духовних (граничних, за А. Маслоу) цінностей.

#### Список використаних джерел

1. Бардиер Г., Никольская И. Что касается меня... Сомнения и переживания самых младших школьников. – СПб.: Речь, 2005. – 208 с.
2. Диагностика здоровья. Психологический практикум / Под ред. проф. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2007. – 950 с.
3. Копыстьянская Х.Р. Характерологические особенности младших школьников с невротическими состояниями: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. – К., – 1976. – 24 с.
4. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – С. 224-238 // Психология личности в трудах зарубежных психологов/ Сост. и общая редакция А.А. Реана. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
5. Менделевич В.Д. Психиатрическая пропедевтика. – М.: МЕДпресс информ, 2004. – 528 с.
6. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: Словарь. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
7. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
8. Рогов Е.И. Система работы психолога с детьми разного возраста // Настольная книга практического психолога в образовании: Учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 1995. – С. 59-249.
9. Роджерс К.Р. Несколько гипотез, касающихся помощи в росте личности // Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ. – М.: Прогресс: Универс, 1984. – С. 73-80.
10. Священник Гармаев Анатолий. Психопатический круг в семье. – Волгоград: Изд-во журнала “Вестник церковной педагогики”, 2000. – 298 с.

11. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Голловин. – Минск.: – Харвест, 1998. – С. 337-539.

The article displays results of scientifically theoretical and practical advances in the problem of development of the harmonic character traits of a person, and highlights types of accentuation and psychopathies; factors, that influence their emergence and development.

**Key words:** harmonic character traits, the ability to adapt, self-actualization, accentuations, psychopathies.

*Отримано: 04.03.2009*

**УДК 378.11:005.32**

*О.С. Толков*

## **Соціально-психологічні особливості мотивації працівників вищих навчальних закладів в умовах змін**

У статті зроблено спробу дослідити мотиваційні особливості забезпечення професійної діяльності персоналу вищих навчальних закладів. Розглянуто процес мотивації працівників вищої школи у складний та суперечливий період введення змін. Виокремлено умови здійснення ефективної мотивації управлінським персоналом освітніх організацій.

**Ключові слова:** мотивація, керівник, управління, зміни, персонал, професійна взаємодія, вищі навчальні заклади.

В статье предпринята попытка исследовать мотивационные особенности обеспечения профессиональной деятельности персонала высших учебных заведений. Рассмотрен процесс мотивации работников высшей школы в сложный и противоречивый период введения изменений. Выделены условия осуществления эффективной мотивации управленческим персоналом образовательных организаций.

**Ключевые слова:** мотивация, руководитель, управление, изменения, персонал, профессиональное взаимодействие, высшие учебные заведения.

У наш час ні в кого не викликає сумніву, що найважливішим ресурсом будь-якої організації є її співробітники. Від того, наскільки ефективною виявиться діяльність працівників, залежить успіх будь-якого колективу. Завдання керівників полягає у тому, щоб домогтися від персоналу максимального застосування власних можливостей, спрямовувати їх діяльність у раціональне русло. А дієвий вплив на працівників неможливий без здійснення процесу мотивації.

У вищих навчальних закладах нерідко вводяться різноманітні зміни: створюються нові факультети та кафедри, впроваджуються новітні форми та методи діяльності, змінюється адміністративно-управлінський персонал і т.ін. Дослідження процесу мотивації персоналу у період змін поки що конструктивно не проведена. Проте публікації як українських, так і зарубіжних науковців, присвячені цій проблемі, вже існують [1; 6; 7; 12; 16; 23-26]. З метою більш детального розгляду цього питання було проведено опитування 125 працівників вищих навчальних закладів. Дослідження проводилося у рамках виконання науково-дослідного проекту “Психологічні особливості діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін” (науковий керівник – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України Л.М. Карамушка). За результатами опитування, 41,6 % респондентів вважали, що для успішного введення змін керівництву вищих навчальних закладів необхідно забезпечувати ефективну мотивацію. Важливість проведення мотиваційної діяльності засвідчили 42,4 % керівників та 41,5% працівників ВНЗ. Саме тому постала потреба у всебічному розгляді процесу мотивації персоналу вищих навчальних закладах у період змін.

Проте спочатку необхідно звернутися до визначення поняття мотивація у науковій літературі. Мотивація – сукупність рушійних сил, які спонукають співробітника (працівника) до певних дій. Мотивувати співробітників – означає розв’язувати важливі для них інтереси та потреби. Термін “мотивація” вперше запровадив у XIX ст. німецький філософ Артур Шопенгауер для з’ясування причин поведінки людей [19, с. 81].

Енциклопедичний словник розглядає поняття мотивації з біологічної точки зору та визначає її як “активний стан мозкових

структур, спонукаючи людей здійснювати спадково закріплені або придбані досвідом дії, направлені на задоволення індивідуальних або групових мотивів” [15, с. 838]. У соціологічному аспекті мотивація – це внутрішня спонuka до активності та діяльності особи або соціальної групи, що викликається її потребами й визначає спрямованість цієї активності та діяльності [22, с. 246].

Сучасний “Універсальний словник-енциклопедія” трактує поняття мотивації з психологічної точки зору. У ньому визначено, що мотивація – це “психічний регулюючий механізм, який приводить в дію механізм поведінки особи та скеровує її на досягнення визначеної мети; стан внутрішнього напруження, який спонукає особу до дії, що робить можливою зменшення цього напруження; відносно тривала тенденція прагнення до досягнення визначеної мети” [21, с. 810].

Тлумачний словник української мови роз’яснює поняття мотивації як сукупність мотивів (підстав, приводів для певних дій, вчинків) для обґрунтування чогось [17, с. 412].

О.Л. Скідін розглядає мотивацію як процес актуалізації певних мотивів. Її забезпечення (внутрішнє спонукання до діяльності в певному напрямку) включає у себе:

- сукупність потреб людини;
- внутрішній психологічний і психофізіологічний процес, який безпосередньо зумовлює певну діяльність людини та забезпечує її активізацію [13, с. 104].

Г.А. Дмитренко, К.О. Шарапатова, Т.М. Максименко поняття мотивації розглядають як систему чинників, що викликають активність організму та визначають спрямованість поведінки людини (потреби, мотиви, наміри, цілі, інтереси, прагнення); як характеристику процесу, що забезпечує поведінкову активність на певному рівні [2, с. 38].

О.В. Іванова, І.Д. Ладанов, О.П. Єгоршин поняття мотивації трактують як процес спонукання працівників до діяльності для досягнення цілей організації [3, с. 7; 5, с. 181-182; 8, с. 81].

Проводячи зміни, керівники сподіваються, що організація розвиватиметься і співробітники будуть працювати ще ефективніше, злагоженіше. Проте їм необхідно мати на увазі, що робота над змінами в організації – це постійна робота з мотивацією співробітників.



Процес управління мотивацією працівників вищих навчальних закладів в умовах змін спрямовується на досягнення конкурентоспроможності організації, посилення її іміджу, зростання ефективності та якості праці, розвиток персоналу [9, с. 53; 10, с. 102].

Загалом, мотивація діяльності персоналу розглядається як найскладніша функція управління, що полягає в спонуканні працівників до результативної діяльності за допомогою різноманітних чинників впливу для досягнення цілей організації і задоволення особистих потреб [10, с. 102].

Процес введення змін є надзвичайно складним етапом розвитку вищих навчальних закладів. Одне із основних завдань керівництва у цей період полягає у здатності переконати працівників в необхідності змін, доцільності їх впровадження [11, с. 105]

Вивчення управлінського досвіду свідчить, що керівний склад не завжди ефективно здійснює процес мотивації персоналу вищих навчальних закладів. Це, насамперед, пов'язується із особистісними характеристиками управлінського персоналу. Ефективним він є у керівників:

- які через високий творчий потенціал мають значний рівень загальної управлінської, професійної і психологічної культури;
- які мають необхідну кваліфікацію, компетентність, значний обсяг набутого управлінського досвіду;
- які пройшли спеціальну психологічну перепідготовку на курсах, семінарах, тренінгах;
- які спрямовані на впровадження інноваційних методів діяльності та розуміють важливість психологічної готовності персоналу до змін [18, с. 76].

Згідно з проведеними В.П. Сладкевичем дослідженнями для ефективної мотивації працівників вищих навчальних закладів у період введення змін керівному складу необхідно забезпечити виконання таких умов:

- надати повну інформаційну підтримку персоналу з питань введення змін;
- обґрунтувати необхідність та важливість змін;
- окреслити перспективи розвитку організації;
- провести наради, семінари, консультації з проблематики змін;

- виробити дієву систему стимулів у період змін;
- залучити кожного із працівників до активної діяльності;
- створити сприятливий соціально-психологічний клімат [14, с. 158159].

Практика підтверджує, що керівник повинен постійно адаптувати, раціоналізувати та переорієнтовувати організацію відповідно до мінливих зовнішніх умов. Звідси й з'являється потреба введення конкретних, дієвих змін у організації. Керівництво – це комбінація переконання, примусу та прикладу, здатних спрямувати потенціал співробітників на досягнення поставленої мети освітньої установи. Без керівництва будь-яка освітня організація буде натовпом людей, хоч би який рівень професіоналізму їм був притаманний. Дієвість керівництва виявляється в спроможності переконувати інших знаходити ефективні рішення поставлених завдань.

Відповідно керівник освітнього закладу – це особа, яка спрямовує діяльність працівників у потрібному руслі та керує ними в їхній спільній праці, спрямованій на досягнення поставленої мети (підготовку високоосвічених працівників, ефективне функціонування та розвиток вищої школи, забезпечення конкурентоспроможності фахівців тощо) [19, с. 20; 27, с. 229].

При створенні системи мотивації у період введення змін управлінському персоналу освітнього закладу слід керуватися такими принципами: комплексності, системності, регламентації, спеціалізації, стабільності, цілеспрямованості, творчості [2; 13; 19; 20].

Реалізація принципу комплексності передбачає всебічне врахування в роботі всіх можливих чинників: організаційних, правових, технічних, матеріальних, соціальних, моральних, психологічних і соціологічних. Принцип комплексності визначає вибір заходів як по відношенню до всього колективу, так і до конкретного педагога.

Якщо застосування принципу комплексності має на меті створення низки взаємопов'язаних мотивацій з урахуванням усіх її чинників, то принцип системності дозволяє виявляти й усувати суперечності між чинниками, їх зв'язаність між собою, що допомагає швидшому впровадженню різноманітних нововведень. Це дає можливість створити систему, яка внутрішньо збалансована за рахунок взаємного узгодження її

елементів і здатна ефективно працювати на користь організації. Системним, наприклад, виступає комплекс матеріального та нематеріального заохочення науково-педагогічних працівників, який ґрунтується на результатах контролю якості й оцінки їх внеску в функціонування організації. При цьому формується логічний взаємозв'язок між якістю й ефективністю роботи та подальшою її винагородою.

Безперечно, у діяльності керівника навчального закладу виняткову роль відіграє регламентація, що визначає певний порядок роботи педагогічного колективу у вигляді інструкцій, правил, нормативів і заходів контролю за їх виконанням. Особливо важливим процес регламентації діяльності керівником ВНЗ постає у період введення змін. Саме у цей складний час функціонування організації керівнику необхідно передавати частину своїх повноважень компетентним, досвідченим працівникам задля більш швидкого та рівномірного впровадження інновацій. У зв'язку з цим важливо розмежувати ті сфери діяльності працівників, які вимагають жорсткого дотримання інструкцій і контролю за їх виконанням, від тих сфер, де вони повинні бути вільними у своїх діях і можуть проявляти власну ініціативу. Тому керівнику освітньої організації важливо при створенні системи стимулювання регламентувати обов'язки підлеглих, конкретні результати їх діяльності, витрати праці. В таких випадках кожен співробітник формує власне уявлення не лише про обов'язки, а й про результати, яких від нього очікують. Іншими словами, регламентація має передбачати можливість творчого підходу, який, в свою чергу, також повинен бути врахований у подальшій винагороді членів колективу.

Регламентація змісту виконуваної роботи працівників освітніх закладів, з нашої точки зору, покликана вирішувати такі задачі:

- визначення робіт і операцій, які повинні бути покладені на працівників;
- забезпечення кожного працівника необхідною інформацією для виконання покладених на нього завдань;
- ефективний розподіл робіт і операцій між структурними підрозділами організації;
- вироблення конкретних посадових обов'язків кожного працівника.

Регламентация також включає розробку низки показників, які характеризували би діяльність підрозділів навчального закладу та кожного працівника, зокрема, і враховували б їх внесок у загальний результат; визначення якісної оцінки кожного з показників; створення загальної системи оцінки внеску членів колективу на досягнення кінцевих результатів діяльності з урахуванням ефективності та якості виконуваної роботи.

Посилення складності та інтенсифікація діяльності в умовах змін зумовлює необхідність спеціалізації, тобто закріплення за підрозділами й окремими працівниками освітнього закладу певних функцій і робіт відповідно до принципу раціоналізації. Водночас, з управлінської точки зору, спеціалізацію варто розглядати як стимул до підвищення продуктивності праці, зростання ефективності та поліпшення її якості. Адже диференціація функцій може стати засобом удосконалення кваліфікації, а відтак позитивно позначиться на результатах роботи.

Органічною складовою формування та функціонування системи мотивації педагогічних колективів є принцип стабільності розвитку, дотримання якого запобігає плинності кадрів, частим змінам завдань і функцій та порядку їх виконання. Ось чому керівнику необхідно слідкувати за тим, щоб будь-які зміни та трансформації не супроводжувалися серйозними порушеннями нормального виконання функцій тим чи іншим підрозділом організації або співробітником. Ретельне дотримання зазначеного принципу робить неможливим зниження ефективності та якості виконуваної роботи.

Все більшого значення в реалізації мотивації до якісної роботи посідає в управлінській діяльності керівника принцип цілеспрямованої творчості. Його застосування передбачає, що система мотивування має спрямовуватися на стимулювання творчого підходу працівників, особливо що стосується форм і методів у галузі організації навчально-виховного процесу. Творчий підхід стає надзвичайно важливим саме у процесі впровадження нововведень. У цей період керівництву необхідно діяти “не за зразком”, а розв’язувати складні завдання, які вимагають нових підходів, методів, форм. Для заохочення працівників ВНЗ на основі результатів їх творчої, інноваційної діяльності повинні використовуватися заходи як матеріально-

го, так і нематеріального стимулювання. У співробітників, які знають, що реалізована висунута ними пропозиція принесе додаткові вигоди, з'являється бажання творчо мислити, більш натхненно та наполегливо працювати.

Важливо, щоб на усіх рівнях професійної взаємодії панувала атмосфера довіри й справедливості як основа та чинник подолання і викорінення феномену професійної невідповідності займаній посаді. Така атмосфера в освітній установі сприятиме, по-перше, пануванню здорового соціально-психологічного клімату, по-друге, поліпшенню якості наданих освітніх послуг, по-третє, допоможе ще більше об'єднати колектив спільною метою, згуртувати його діяльність [4, с. 71].

Слід зауважити, що функція мотивування у теорії управління розглядається у числі основних. Зміст, а також вся активність керівника щодо її забезпечення і є однією із найважливіших складових управлінської діяльності. Вона передбачає два аспекти: опис того, що повинен робити керівник і на що мають спрямовуватися його управлінські дії.

Успішний вплив керівника на науково-педагогічних працівників, спонукання їх до результативних дій мають будуватися з урахуванням законів їх поведінки. Проте часто мистецтво управління людьми й уся наука мотивації і полягає у тому, щоб, правильно розуміючи ситуацію й особливості конкретних людей, враховуючи необхідність підпорядкування їх дій об'єктивним законам поведінки, вибирати саме такі методи дій і засоби впливу, які б викликали виключно бажану реакцію у працівників, очікувану лінію поведінки, спрямовану на досягнення поставленої мети.

Розкриваючи психологічну природу управлінської діяльності, зауважимо, що керувати людьми у період введення змін набагато складніше, ніж засобами виробництва, адже реакції людини на зауваження чи вимогу керівника надзвичайно різноманітні. Порівняння роботи людини та роботи машини переконує, що машина набагато легше піддається командам. Людина подекуди може тільки робити вигляд, що працює, здійснює інноваційну діяльність, а насправді буде всіляко ухилятися від роботи. Отже, керівник освітнього закладу має чітко передбачати поведінку та реакції своїх підлеглих. Особливо це стосується діяльності вищих навчальних закладів на етапах введення змін, коли у персоналу з'являється почуття

незадоволеності, стан конфліктності. При цьому важливим аспектом управлінської діяльності є вміння оцінювати підлеглих за їх поведінкою, відношенням до роботи, а не за емоційним ставленням до них.

Мотивація працівників вищих навчальних закладів у період соціально-економічних змін має реалізуватися за такими напрямками.

По-перше, педагоги отримують право самостійно приймати рішення з таких аспектів їх діяльності як вибір навчально-виховних технологій, добір методів поточного, тематичного, підсумкового контролю, використання зручної форми планування навчальної діяльності.

По-друге, науково-педагогічні працівники беруть участь у постановці цілей, мети, визначенні поточних завдань функціонування освітньої установи.

По-третє, педагогам надається право контролю за якістю здійснюваного ними навчального процесу та встановлення відповідальності за кінцевий результат.

По-четверте, широка участь працівників в інноваційній та раціоналізаторській діяльності, у розробці пропозицій щодо вдосконалення їх особистої праці та функціонування структурних підрозділів.

По-п'яте, надання педагогам права на формування робочих груп із тих членів організації, з якими їм хотілося б працювати разом.

Отже, здійснений екскурс в поняття та практику соціальної мотивації персоналу вищих навчальних закладів в умовах введення змін у організаціях засвідчує, що мотивація виступає важливим елементом в системі управління персоналом закладів освіти. Саме тому в умовах соціально-економічних змін першочерговим постає завдання розробки раціональної мотивації персоналу як ефективного методу управління і, як результат, забезпечення продуктивної роботи організації.

#### **Список використаних джерел**

1. Бишоп С. Тренинг изменений в организации / С. Бишоп, Д. Тэйлор; пер.с англ. О.А. Кадикина. – 2-е междунар. изд. – СПб.: Питер, 2002. – 384 с.
2. Дмитренко Г.А. Мотивация и оценка персонала: учебное пособие / Г.А. Дмитренко, Е.А. Шарাপатова, Т.М. Максименко. – К.: МАУП, 2002. – 248 с.: ил.

3. Егоршин А.П. Мотивация трудовой деятельности: Учебное пособие / Александр Петрович Егоршин. – Н. Новгород: НИМБ, 2003. – 320 с.
4. Зінченко С.М. Управління персоналом в регіональних органах державної влади як перспектива розвитку адміністративної реформи / С.М. Зінченко. – Вісник ХІРУП. Спецвипуск № 2. – Хмельницький, 2003. – С. 69-71.
5. Иванова Е.В. Тренинг управления изменениями в организации / Елена Валериевна Иванова. – СПб.: Речь, 2007. – 292 с.
6. Карамушка Л.М. Особливості сприйняття працівниками освітніх організацій психологічних умов підвищення ефективності управління змінами в освітніх організаціях / Л.М. Карамушка // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету. Серія: психологічні науки. – Вип. 1. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2007. – С. 58-68.
7. Карамушка Л.М. Психологічні особливості введення змін в освітніх організаціях / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології. Том I.: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Міленіум, 2005. – Ч.16. – С. 43-49.
8. Ладанов И.Д. Практический менеджмент. Психотехника управления и самотренировки / Иван Дмитриевич Ладанов. – М.: Корпоративные стратегии, 2004. – 496 с.
9. Макарова И.К. Управление персоналом: наглядные учебно-методические материалы / Ирина Камильевна Макарова. – М.: ИМПЭ им. А.С. Грибоедова, 2006. – 98 с.
10. Макарова И.К. Управление человеческими ресурсами: пять уроков эффективного HR-менеджмента / Ирина Камильевна Макарова. – М.: Дело, 2007. – 232 с.
11. Нирмаер Р. Мотивация / Р. Нирмаер, М. Зайфферт; пер. с нем. Е.А. Зись. – М.: ОМЕГА-Л, 2006. – 124 с.: ил., табл.
12. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: Навчальний посібник / Лідія Ернестівна Орбан-Лембрик. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 695 с.

13. Сکیدін О.Л. Основи використання соціальних технологій в управлінні вищими закладами освіти: навчальний посібник / Олег Леонідович Сکیدін. – Запоріжжя: ЗДУ, 2003. – 277 с.
14. Сладкевич В.П. Мотивационный менеджмент: Курс лекций / Владимир Петрович Сладкевич. – К.: МАУП, 2001. – 168 с.
15. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1985. – 1600 с.
16. Стюарт Дж. Тренинг организационных изменений / Джим Стюарт; [пер. с англ. А. Смирнов]. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с: ил. – (Серия “Эффективный тренинг”).
17. Сучасний тлумачний словник української мови: 50000 слів / За заг. ред. В.В. Дубічинського. – Х.: ВД “ШКОЛА”, 2006. – 832 с.
18. Технології роботи організаційних психологів: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів та слухачів інститутів післядипломної освіти / [Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикова, О.В. Винославська та ін.]; за наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: Фірма “ІНКОС”, 2005. – 366 с.
19. Управління навчальним закладом: Навчально-методичний посібник. Абетка менеджера освіти / [В.В. Григоращ, О.М. Касьянова, О.І. Мармаза та ін.]. – Харків: Веста: Ранок, 2004. – У 2-х частинах. – Ч.1. – 160 с. – (Серія “Управління школою”).
20. Урбанович А.А. Психология управления: Учебное пособие / Алексей Аркадьевич Урбанович. – Мн.: Харвест, 2003. – 640 с. – (Библиотека практической психологии).
21. УСЕ / Універсальний словник-енциклопедія / Гол. ред. М. Попович. – 3-є вид., перероб., доп. – К.: Всеуито, Новий друк, 2003. – 1414 с.
22. Учебный социологический словарь с английскими и испанскими эквивалентами / Под ред. С.А. Кравченко. – 4-е изд., доп. и перераб. – М.: Экзамен, 2001. – 512 с.
23. Фрайлингер К. Управление изменениями в организации / К. Фрайлингер, И. Фишер; пер. с нем. Н.П. Береговая, И.А. Сергеева. – М.: Книгописная палата, 2002. – 264 с.



24. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / Майкл Фуллан; [пер. з англ. Г. Шиян, Р. Шиян]. – Л.: Літопис, 2000. – 269 с.
25. Хайруллин Н.Г. Высшее образование: время перемен / Н.Г. Хайруллин, Э.Р. Тагиров. – Казань: ООО “Центр оперативной печати”, 2001. – 108 с.
26. Хижняк Л.М. Перетворення організацій в умовах соціально-економічних змін / Лариса Михайлівна Хижняк. – Х.: Основа, 1999. – 272 с.
27. Шегда А.В. Менеджмент: Навчальний посібник / Анатолій Васильович Шегда. – К.: Т-во “Знання”, КОО, 2002. – 583 с. – (Вища освіта ХХІ століття).

In the article an attempt to investigate the motivational features of ensuring of professional activity of personnel in the Institutions of higher education is done. The process of workers' motivation of higher school in a difficult and contradictory period of introduction of changes is considered. The conditions of realization of effective motivation for educational organizations by the managerial staff are selected.

**Key words:** motivation, leader, management, changes, personnel, professional interaction, Institutions of higher education.

*Отримано: 17.02.2009*

**УДК 159. 923**

*А.І. Шинкарюк, В.А. Шинкарюк, Р.Т. Сімко*

## **ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ В. РАЙХА І ЗАПРОПОНОВАНИЙ НИМ МЕТОД ТІЛЕСНО- ОРІЄНТОВАНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ**

У статті проаналізовано життєвий шлях засновника сучасної тілесно-орієнтованої психотерапії В. Райха. Підкреслено взаємозв'язок між особистісними рисами вченого і запропонованим ним активним методом впливу на психіку шляхом змін стану тіла. Доведено, що розроблена Райхом техніка звільнення “м'язових панцирів” успішно застосовується в сучасній психотерапії.

**Ключові слова:** В. Райх, психологія тілесності, тілесно – орієнтована психотерапія, особистісні риси, життєвий шлях.

© Шинкарюк А.І.,

**409**

Шинкарюк В.А., Сімко Р.Т.

В статтє проанализирован жизненный путь основателя современной телесно-ориентированной психотерапии В. Райха. Подчеркнута взаимосвязь между личностными чертами ученого и предложенным им активным методом воздействия на психику путем изменений состояния тела. Доказано, что разработанная Райхом техника освобождения “мышечного панциря” успешно применяется в современной психотерапии.

**Ключевые слова:** В. Райх, психология телесности, телесно – ориентированная психотерапия, личностные черты, жизненный путь.

Вільгельм Райх є засновником орієнтованої на тіло психотерапії [5, с. 5]. Його життєвий шлях, особистісні риси були тими умовами, що спрямували увагу вченого на психологію тіла і до певної міри визначали її зміст. “Райховські теорії терапії і психологічного росту, як правило, зрозумілі та прямі, як і його терапевтична техніка. Його робота базується на переконливих клінічних і експериментальних доказах, хоча в ті часи його ідеї були надто новими, щоби отримати всезагальне визнання. Інтерес до Райха і його ідей психології тіла зростає” [5, с. 27]. Дослідження життєвого шляху і особистісних рис В. Райха у контексті їх впливу на запропоновану ним тілесно орієнтовану психотерапію є актуальною науковою проблемою, а її вирішення є одним із важливих завдань психології.

Аналіз сучасних наукових праць свідчить, що вчені почали визнавати вклад Райха у психотерапію [1; 2; 4]. Водночас оцінка і його постаті, і його праць залишається неоднозначною. “До недавнього часу психологи не визнавали вклад Вільгельма Райха в психотерапію... Багато з написаного Райхом є дискусійним і суперечливим, особливо його розуміння сексуальності та її фундаментальної ролі в психічному здоров’ї індивідуума; але ранні роботи Райха з аналізу характеру не втратили своєї актуальності й у наші дні” [3, с. 209210].

Метою нашої статті є дослідження взаємозв’язків між життєвим шляхом Вільгельма Райха, його особистісними рисами і запропонованим ним методом тілесно-орієнтованої психотерапії.

Віллі Райх народився 24 березня 1897 р. в Північній Буковині. Сьогодні с. Южинець Кіцманського району. В той час це була частина Австро-Угорської імперії. На початку ХХ століття в Чернівцях і на прилеглих землях склалася особлива атмосфера життєдіяльності. “Самі австрійські німці не дуже

прагнули селитися далеко від цивілізованого Відня, місцеве румунське боярство виглядало слабким і консервативним, а слов'янське населення не користувалось у влади достатнім авторитетом. Ставка була зроблена на місцевих, а також на тих євреїв, що приїхали на буковинську землю і отримали від монарха великі привілеї і можливість розвивати як традиційні для них види діяльності – торгівлю, юриспруденцію, медицину, банківську справу, ремесло – так і досить незвичний сільськогосподарський бізнес. Формувався новий тип євреїв – євреї-реформатори...” [2, с. 114115]. І для всього творчого шляху В. Райха, насамперед, притаманні пошук і реформаторство.

У своїй автобіографічній праці “Wilhelm Reich. Passion of Youth. An autobiography, 1897 – 1922, Ed. By Mary Boyd Higgins and Chester M. Raphael, M.D., New York, 1988”, яка є найбільш надійним джерелом вивчення становлення особистості юного Райха в маєтку батьків і в Чернівцях, він зазначає, що його батько з успіхом займався фермерською справою в маленькому селі, яке було найбільш далеким форпостом германської культури. Намагаючись адаптуватися до австро-угорського соціуму батько В. Райха відмовився від єврейського походження і прийняв християнство [4, с. 123]. Батьки суворо стежили за тим, щоб діти не розмовляли на ідиші , а самі дотримувались у стосунках певної дистанції як з ортодоксальними євреями, так і з українським населенням. Віллі забороняли спілкуватись і з дітьми євреїв, і українців, а спілкувався він, зазвичай, зі своїм молодшим братом.

У зазначеній вище праці Райх аналізував формування рис свого характеру у дитинстві так: “... Я був з великою групою людей – мої батьки, дядько та його сім'я – в Чернівцях, в міському парку. Мій дядько взяв мене на руки, а я вдарив його по обличчю, тому що завжди ненавидів людей з жирними обличчями. Батько і мати були худими і мали гарну тілобудову... В іншому випадку (я згадую його дуже невиразно) ми знову гуляли в парку, я був на два роки старше. Маленька дівчинка з кренделем у руці пройшла повз нас. Я накинувся на неї, вирвав крендель, ударив її втік. Вона почала плакати, а я повернувся, розломив крендель навпіл, дав їй одну половину, а другу – залишив собі. Я об'єднав обидва інциденти як такі, що підтверджують, особливо перший, вияви користололюбивих і садистських схильностей у моєму характері. Думаю, що не

помилюсь, простежуючи в них мої сьогоднішні неістові амбіції” [2, с. 116117]. Райх вважав характер однією із постійних складових особистості і йому завжди були притаманні бурхливий тип реагування та відсутність конформності. Можливо власний яскравий характер спрямував потім ученого на розробку методик тілесно-орієнтованої терапії патологічних змін характеру. Цей метод увійшов сьогодні практично до всіх підручники та хрестоматій з психотерапії.

Згадуючи дитинство і юність, В. Райх багато уваги приділяє тілесності: “... цей час я також навчався верховій їзді, яка мені дуже подобалась, і ходив на полювання ... Фізично я розвивався надто швидко. Мати з гордістю говорила: “Він майже такий високий, як я”. В одинадцять з половиною я мав перший зв’язок...” [2, с. 117]. Навчаючись у гімназії, Віллі Райх вбирив в себе високий рівень культури і освіти Чернівців. Він продовжував бути фізично активним – грав у теніс, футбол.

Центральне місце у спогадах в “Passion of Youth” займає історія зради матері батьку. Ймовірно тому, що Райх знав це і змушений був розповісти батьку, і тому цей випадок мав трагічні наслідки. Зважаючи на те, що сам учений надає цій події дуже важливого значення, наведемо її детальний опис. (Цитуємо за: Лаврентьева К.К., Павлова Н.М., Пахмурный В.А., Шевченко Н.Д. Черновцы – колыбель телесно-ориентированной психотерапии).

“... Усе це було ввечері. Я і Роберт сиділи в нашій кімнаті, одні двері з якої виходили в їдальню, інші – в спальню батьків, а треті – відчинилися в залу. Батько пішов до конюшні. Мати була на кухні, а репетитор – у своїй кімнаті. Раптово двері з зали відчинились, звідти з’явився батько. Він був блідим. У його очах була дика порожнеча. На ньому були бриль, пальто і гумові чоботи, покриті гноєм. Він швидко підійшов до матері, котра також була блідою і тремтіла. Він люто на неї кричав, задихаючись: “Що ти тільки що з ним робила наодинці в залі, розпусниця? Розкажи мені. Чому він тікав, стрибаючи через сходинокку, коли я зайшов? Йдемо до спальні, поговоримо!”. Він затяг її до спальні. Ми перебували в нашій кімнаті й боялися того, що може трапитись далі. Я знав темперамент мого батька і очікував почути постріл будь – якої секунди. Проте почув тільки, як він штовхнув її на ліжку. Потім ми почули повний гнів голос батька: “Розкажи мені все, кожную деталь ваших

любовних стосунків або вб'ю тебе". Мати клялася, що між нею і вчителем нічого не було. І це допомогло. Дещо згодом, батько зайшов до нашої кімнати і зачинив двері. На чолі в нього були краплини поту. Він підкликав нас обох і наказав розповісти все, що ми знаємо. Вимагав відповіді, погрожуючи. Тремтячи, я говорив, що нічого не знаю про нашого вчителя, хоча був обізнаний про взаємостосунки матері з С. від початку і до кінця. Важко передати, як батько "визвірився", слухаючи мене. Він тиснув на мене і, врешті решт, примусив все "викласти". Запинаючись, я розповів йому те, що знав. Я дійсно чув усе, що тоді відбувалося за дверима, але не наважувався будь-що зробити, боячись, що мене приб'ють... Несподівано з кімнати пролунав важкий стогін. Батько ввірвався туди, і потім ми почули його схлипування: "Аглае! Я тобі обіцяю все пробачити. Заради дітей, не помирай! Я тебе пробачив"! Ми також забігли і побачили матір, що корчилася в темноті на ліжку. Вона вжила яд – лізол!!! Батько відчинив вікно і дав їй блювотне, яке допомогло. Мати все виблювала. Проте їй довелося залишатися в ліжку з обпеченим шлунком і ротом" [2, с. 118-119]...

Коли Вільгельму було 17 років мати все таки покінчила з собою. Через три роки помер і батько, якого смерть дружини дуже потрясла і забрала волю протидіяти хворобам. Райх вступив до австрійського війська і брав участь у бойових діях в Італії під час Першої світової війни. Він просувався по службі й отримав офіцерське звання. Повернувшись із фронту, Рейх вступив до Віденського університету на медичний факультет. Навчаючись в університеті, Вільгельм захопився психоаналізом і з 1919 р. став членом Віденського психологічного товариства. В університеті він познайомився зі своєю першою дружиною Анні Пінк, яка також навчалась на лікаря і захоплювалась психоаналізом [4, с. 124]. Університет закінчив у 1922 р. Прагнув застосувати свої знання на практиці, був першим клінічним асистентом Зігмунда Фройда (1922 р.), а потім віце-директором його клініки [1, с. 329]. У 1924 році В. Райх посів посаду директора Семінару з психоаналітичної терапії. Це був перший навчальний інститут психоаналізу. Багато аналітиків-початківців, проходили особистий аналіз у Райха.

Першу свою книгу "Інстинктивний характер" Райх опублікував в 1925 році. В 1927 р. виходить у світ його книга "Функції оргазму", а в 1928 р. – "До техніки тлумачення і

аналізу опору”. В них він означає основні поняття своєї теорії: “оргастична потенція – це здатність людини повністю віддатися в мимовільній конвульсії оргазму і повній розрядці збудження на вищій стадії генітального з’єднання” [1, с. 329], “сексуальної економіки” – “...економіка біологічної енергії в організмі з його енергетичним бюджетом” [1, с. 330] та “біологічна енергія”, яке автор буде розробляти в наступні роки. В своїх працях В. Райх також обґрунтовує доцільність розширення аналізу психічних симптомів до аналізу характеру (що було своєрідним відкриттям того часу), можливість лікування певних типів шизоїдного характеру за допомогою психоаналітичного підходу (це розширило сферу застосування психоаналізу) і принципи аналізу характеру людини.

Реформаторський характер самого Райха не дозволяв йому отримувати задоволення від того, яке місце він посів у вже відносно усталеному класичному психоаналізу, а обраний шлях удосконалення останнього також відрізнявся за своїм змістом і спрямуванням від подібних спроб інших учнів З. Фрейда.

“На ґрунті ранніх ідей Фрейда Райх розробив власну концепцію, згідно з якою безпосередньою причиною виникнення неврозу є неможливість розрядити сексуальну енергію. Райх прагнув перетворити доктрину Фрейда, звільнивши її від тих елементів, які вважав “консервативними”. Він піддав перегляду вчення Фрейда про потяги: Танатос розглядав як вторинне утворення, що визначається тими стосунками, при яких відбувається задоволення сексуального потягу. З метою ревізії фрейдизму на відміну від більшості психоаналітиків, що пішли в протилежному напрямку (як наприклад Е. Фромм і К. Хорні), він довів до крайності фрейдівський гіперсексуалізм. Райх вважав сексуальність (конкретніше – оргазм) центральним механізмом, що регулює існування як індивіда, так і суспільства загалом. Через накладання суспільством обмежень глибинне здорове ядро особистості обростає другим прошарком, що складається з деструктивних імпульсів. Третій прошарок утворюється з потреби адаптувати ці імпульси до соціальних норм. Це ніби “панцир”, що складається зі штучних адаптивних рис. Він знаходить свій прояв і в тілесному “панцирі”, що перешкоджає вільному волевиявленню. Як терапевтичний прийом пропонується прямий вплив на м’язовий захисний панцир за допомогою спеціальних вправ” [4, с. 125].

Емоційному, рухливому Райху було не до вподоби сидіти годинами біля психоаналітичного тапчана. Його темперамент і характер більшою мірою були пристосовані до активних дій. Сам Райх так і не завершив проходити аналіз ні в жодного зі своїх колег, що починали з ним працювати. В 1927 р. він попросив З. Фрейда аналізувати його. Проте останній відмовився, через те, що не аналізує членів так званого внутрішнього психоаналітичного гуртка. Небажання З. Фрейда зробити для Райха виняток досить серйозно ускладнило стосунки між ними, які й без того були напруженими внаслідок розбіжностей в ідеологічних поглядах.

Ще в студентські роки Райх почав захоплюватися ідеями марксизму, а потім і вступив до німецької комуністичної партії. Він першим робив спроби з'єднати вчення Фрейда і Маркса. "Райх наполягав, що психоаналіз – революційна наука і доповнює Марксову критику буржуазної економіки критикою буржуазної моралі. Він висунув концепцію двоєдиної – соціальної та сексуальної – революції" [4, с. 126]. Не вдаючись до аналізу цих поглядів ученого зупинимось на його практичній діяльності "У 1929 р. Райх брав участь у створенні клінік сексуальної гігієни для робітників, що надавали вільну інформацію із різноманітних питань сексуальних стосунків. Ідея Райха, як і його клініки, набагато випереджали час. Програма цих клінік містила моменти, дивовижно співзвучні настроям наших днів. Вони навіть тепер викликають протидію консервативних моралістів: вільне надання контрацептивів усім хто бажає, широкомасштабна освіта з питань контролю над народжуваністю; повна відмова від заборон на аборт; відмова від фетишизації законного шлюбу, свобода розлучення; боротьба з венеричними захворюваннями і сексуальними злочинами не репресивними, а просвітницькими і терапевтичними заходами" [4, с. 126]. Практична робота також довела, що проблема неврозів є масовою. Отже, психоаналіз, який потребує багато часу і матеріальних затрат, не є ідеальним способом подолання неврозів. У створюваних Рейхом клініках він здійснював пошуки методик придатних для масового лікування, що знову ж таки було поштовхом до тілесно-орієнтованих психотерапевтичних технік. Узагальнюючи досвід статевого виховання, Райх у 1930 р. публікує книгу "Статева зрілість, стримування, шлюбна мораль".

У складення стосунків з віденськими колегами і бажання пройти особистий аналіз у Шандора Радо спонукають Райха до переїзду в Берлін (1930 р.). Там він занурюється в роботу комуністично орієнтованого руху психічного здоров'я. Проте його соціальні стосунки все більше загострюються. Політична діяльність Райха не отримала підтримки в психоаналітичних колах, радикальні програми сексуальної освіти не схвалювали товариші по партії. Відтак його виключили із комуністичної партії (1933 р.), і з міжнародної психоаналітичної асоціації (1934 р.). В. Райха не бажав бачити у себе в країні жоден уряд. Залишивши свою першу дружину в Берліні (особисті, політичні та професійні розбіжності в поглядах), він певний час жив у Данії, де його дружиною стала Ельза Лінденберг, з якою Райх познайомився ще в Берліні. Вони належали до однієї парторганізації. Проте критика в газетах і офіційні переслідування змусили їх переїхати до Швеції, де все повторилося. Далі була Норвегія, де подружжя прожило п'ять років. Щоправда друга половина цього часу нагадувала життя в попередніх країнах. До того ж їх стосунки погіршились і Ельза пішла від нього.

Райх, ще проживаючи у Данії, в 1933 році опублікував книгу "Психологія мас і фашизм", яка стала результатом узагальнення вражень, отриманих під час подорожей і лікарської практики. У цій роботі Райх демонструє можливість застосувати психологію сексуальності до дослідження проблем політичного ірраціоналізму. "В результаті накопичення в організмі біологічної енергії з'являються джерела ірраціоналізму, які проявляються через прихильність мас до тоталітарного способу життя. Велике масове прагнення до свободи і страх перед свободою, яка проникнена відповідальністю, продовжують образ думок, які є характерними для прихильників фашизму" [1, с. 332]. Для того, щоб тоді принизливо характеризувати психологічні механізми виникнення фашизму, потрібна була неабияка сміливість і сила характеру.

З Норвегії 1939 р. В. Райх переїздить до США. Там він обійняв посаду ад'юнкт-професора медичної психології Нової школи соціальних досліджень у Нью-Йорку. Він зустрічає німецьку емігрантку Ільзу Еллендор, яка стає спочатку його лабораторним асистентом, а потім – і третьою дружиною.

У США Райх багато працював і дійшов висновку про існування фундаментальної космічної енергії – оргону, яка



притаманна всім живим організмам і є біологічною силою, що лежить в основі Фройдівської концепції – лібідо [4, с. 127-128]. Все своє подальше життя В. Райх прагнув обґрунтувати вчення про оргонну енергію. Він вважав, що причиною багатьох захворювань (рак, стенокардія, епілепсія та ін.) є порушення вільного протікання оргонної енергії в організмі. Райх запропонував (1950 р.) застосувати акумулятори оргонної енергії. Проте практичні результати такої терапії виявилася неоднозначними. В 1954 р. офіційно оголошено, що теорія і практика В. Райха є хибними. Було заборонено застосовувати оргонні акумулятори. Райх намагався опротестувати таке рішення аргументуючи тим, що наукового спростування запропонованого ним методу немає, а суд не має права ухвалювати рішення щодо наукових проблем. Проте він був звинувачений у неповазі до суду, всі його праці, присвячені оргонній енергії, належало спалити, а сам він мав провести 2 роки у федеральній тюрмі. Перебуваючи в пенсільванській тюрмі, Вільгельм Райх помер від серцевого нападу в листопаді 1957 року.

Сьогодні, оцінюючи погляди Райха, психологи пишуть: “Вісторії психологічної науки Вільгельм Райх виступає однією із найбільш яскравих і суперечливих постатей. Усе життя переслідуваний і гонимий він всередині нашого освіченого століття закінчив свої дії у в’язниці, не побажавши поступитись науковими переконаннями. Райх задавав надто багато гострих питань, які суспільство було не готове сприйняти, і сам пропонував на них не менш викликаючі відповіді. Через такі відповіді він мав репутацію ексцентричного дивака і навіть шарлатана. Проте небувалий успіх, що випав у нашій країні на долю пізніх перекладів його книжок, вказує, що принаймні деякі питання, які порушені ним, є небезпідставними” [4, с. 123]. А також, що: “Серед сучасників теорії Вільгельма Райха майже не мали відгуку. Через політичні погляди багато його праць були безпідставно забуті або невірно тлумачені. Однак деякі його ідеї були розвинуті у творах Е. Фромма і Т. Адорно. Сучасні психоаналітики застосовують його розробки причин розвитку неврозів і теорію статевого виховання. Райх дещо перебільшував значення сексуальних потягів у житті людини, але його погляди на біологічну енергію послугували для створення сучасної біоенергетики” [1, с. 333]. Що ж до тілесно-

орієнтованої психотерапії, то тут погляди всіх дослідників однозначні: “Його техніки звільнення “м’язових панцирів” з успіхом застосовуються в сучасній психотерапевтичній практиці й отримали подальший розвиток” [4, с. 129].

### **Висновки**

1. Життєвий шлях і особистісні риси В. Райха сприяли тому, що він став засновником сучасної тілесно-орієнтованої психотерапії, яка надає можливість досягати бажаних психотерапевтичних ефектів зі значною економією часу та коштів.

2. Творча спадщина В. Райха є важливим внеском у психологію тілесності і заслуговує на подальше вивчення та розробку.

3. Науковцям України доцільно підтримати ініціативу одеських і чернівецьких учених про увічнення пам’яті Вільгельма Райха на його батьківщині.

### **Список використаних джерел**

1. 100 великих психологов. – М.: Вече, 2004. – 423 с.
2. Психосоматичні розлади. Психотерапія: Матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю/ Чернівці, 30 вересня – 1 жовтня 2005 року. – Чернівці: БДМУ, 2005. – 148 с.
3. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Пер. с англ; Общ. ред. и вступ. ст. Л.П. Петровской. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1993. – 368 с.
4. Степанов С.С. Психология в лицах. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 384 с.
5. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике/ Редактор-составитель В.Ю. Баскаков. – 2-е изд. – М.: Смысл, 1997. – 159 с.

The article is devoted to the analysis of the biography of W. Reich – the founder of the contemporaneous body – orient psychotherapy.

The author of this article describes the function between the scientist’s personal particularities and his active method at the influence to the psychic from the way of the changing some body’s conditions.

Has been demonstrated that Raych’s technique at the releasing some “muscles amours” is very successful in the contemporaneous, psychotherapy.

**Key words:** W. Reich, psychotherapy of the body, body – orient psychotherapy, personal particularities, biography.

*Отримано: 23.02.2009*

## ІНТЕРНЕТ ЯК ОСОБЛИВА СФЕРА ВІРТУАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті розглядаються деякі аспекти перебігу міжособистісної комунікації через комп'ютер і відповідно вплив цього нового медіуму на способи оформлення писемних повідомлень ділового характеру. Мова електронного листування відзначається своєю специфікою, яка зумовлена своєрідністю каналу передачі інформації. Такий спосіб сучасного спілкування ускладнює і видозмінює прийняті норми й правила усного та писемного мовлення. Цій проблемі присвячена стаття.

**Ключові слова:** мова Інтернету, комп'ютерна комунікація, мережевий етикет, писемне мовлення, електронне ділове листування.

В статье рассматриваются некоторые аспекты межличностной коммуникации в компьютерной системе Интернет и соответственно влияние этого нового медиума на способы оформления письменных сообщений делового характера. Язык электронной переписки отличается своей спецификой, которая обусловлена своеобразием канала передачи информации. Такой способ современного общения видоизменяет принятые нормы и правила устной и письменной речи. Этой проблеме посвящена статья.

**Ключевые слова:** язык Интернета, компьютерная коммуникация, сетевой этикет, письменная речь, электронная деловая переписка.

Останні два десятиріччя мережа Інтернет інтенсивно розвивається, і все більше людей у різних сферах діяльності опиняються в залежності від цього виду комунікації та не уявляють свого існування без нього. Швидкий зріст мережі Інтернет, зміни в технології, способи використання та збільшення кількості користувачів перетворюють Інтернет на впливовий засіб комунікації.

Вчені, які стояли біля витоків комп'ютерної ідеології, вважали, що основною сферою дії комп'ютера буде накопичення, зберігання, введення та виведення різноманітних типів інформації. Але з появою персональних комп'ютерів, розширенням взаємодії у системі "людина-машина", виникненням

окремої комунікативної сфери зі своїми дискурсивними стереотипами завдяки електронним засобам зв'язку збільшилась питома вага комп'ютерного контактування в соціальній комунікації, завдяки чому комп'ютер набув статусу інтерактивного пристрою, що реалізує комунікативну функцію [6, с.32].

Тракування функції комунікації як функції спілкування, яка не обмежується призначенням передачі повідомлення, а включає також способи управління поведінкою [9, с.12] – таке поняття є ключовим у соціолінгвістичному підході – стимулювало постановку нової проблеми: як комп'ютерна комунікація здійснює вплив на суспільство, соціальну взаємодію і мовну діяльність. З цього приводу виникла ціла серія дискусій, де вчені висловлюють припущення, що мережа Інтернет матиме набагато більший вплив на суспільство, ніж телебачення, оскільки вона торкається різноманітних сфер життя людини – особистої, сімейної, освітньої, професійної. Завдяки Інтернету у користувачів комп'ютерних мереж з'являється серія інтересів, мотивів, цілей, потреб, а також форм психологічної та соціальної активності, що безпосередньо пов'язані з цим простором [5, с.200].

Під впливом Інтернету комунікація набуває нових форм, які раніше були неможливими і які швидко змінюють одна одну. Так, у глобальній мережі Інтернет основними видами комунікації за характером передачі та отримання інформації є синхронний та асинхронний. Ознакою першого є передача та отримання інформації в режимі реального часу за допомогою всесвітньої павутини, де багато користувачів діють в реальному часі та в одному віртуальному просторі. Ознакою асинхронного виду комунікації є відключення користувача від каналу передачі даних. Його репрезентує електронна пошта, група новин, дошка об'яв та повідомлень. Природно, що комп'ютерні мережі, які по-новому визначають просторові і часові параметри взаємодії комунікантів, здійснюють довготривалий вплив на мову, зумовлюючи появу іновацій у сфері мовної діяльності та змінюючи мовленнєві форми та стиль спілкування.

Основною особливістю Інтернет-комунікації є використання письмового каналу зв'язку для передачі надрукованого повідомлення за допомогою комп'ютерної електронної мережі Інтернет, що часто замінює безпосереднє спілкування.

Отже, обмін інформацією відбувається у письмовій формі, а вид спілкування – діалоги і, навіть, полілоги – в реальному часі. Такий спосіб комп'ютерної комунікації викликає великий інтерес серед лінгвістів, оскільки йде мова про появу нового мовленнєвого продукту – “Інтернет-дискурсу” [7, с.52]. Як зазначає Д. Кристал, “якщо Інтернет є революцією, то насамперед – лінгвістичною революцією” [12].

Одним із найпоширеніших та доступних сервісів Інтернету є електронна пошта (e-mail), основне призначення якої є передача коротких повідомлень від одного користувача іншому. Мова електронного листування відзначається своєю специфікою, яка полягає в тому, що, з одного боку, вона базується на тих самих структурно-формальних і функціональних нормах, що й усне та писемне мовлення, але, з іншого боку, має свої відмінності, зумовлені своєрідністю каналу передачі інформації. Такий спосіб сучасного спілкування ускладнює і видозмінює прийняті норми і правила усного та писемного мовлення. Тому сьогодні надзвичайної актуальності набуває проблема вивчення лінгвістичних властивостей так званої “електронної революції”, а також дослідження відмінних рис мови Інтернету від звичної для нас мови. У цьому зв'язку існують припущення щодо виникнення нового виду мовленнєвої діяльності, яка поєднує риси усного та писемного мовлення одночасно, але має свої особливості завдяки своєрідності каналу передачі інформації [12, с.241].

Метою цієї статті є спроба проаналізувати деякі аспекти перебігу міжособистісної комунікації через комп'ютер і відповідно впливу цього нового медіуму на способи мовного оформлення писемних повідомлень ділового характеру.

Загальновідомо, що писемні повідомлення базуються на текстах як письмових відображеннях процесів висловлення і, як результат цих процесів. Кожний письмовий текст характеризується відповідними структурно-семантичними ознаками: графічними (загальна презентація і організація писемного мовлення: дизайн, оформлення сторінки, колір тощо), орфографічними (система письма окремої мови: алфавіт, правопис, пунктуація, тощо), граматичними (можливості синтаксису і морфології: структура речень, порядок слів у реченні, закінчення тощо), лексичними (словниковий склад мови), дискурсивними (структурна організація тексту).

Комп'ютерна техніка радикально змінила текст як такий, а також принципи його створення і сприйняття [7, с.52]. Змінилась не тільки форма викладу, структура текстів, але, навіть, і когнітивні процеси, що лежать в основі їх створення. Постає питання щодо можливості існування мовної варіативності в мережі Інтернет, визначення мовної поведінки в різних ситуаціях, що існують в мережі, та особливостей структурної організації електронних повідомлень.

У глобальній мережі Інтернет основними видами комунікації за характером передачі й отримання інформації є синхронний, де передача та отримання інформації здійснюється в режимі реального часу. Цей вид комунікації репрезентує Web, тобто всесвітня павутина (World Wide Web), яка являє собою мережу комп'ютерів, під'єднаних до Інтернету і містить документи, доступні засобом використання стандартизованого протоколу (the Hyper-Text Transfer Protocol). Творець павутини, вчений Тім Бернс-Лі, дав наступне визначення павутини: "всесвіт інформації, доступної через мережу, а також втілення людського знання" [11, с.7]. Функції цього виду послуг Інтернету є дуже різноманітними і включають енциклопедичні довідки, інформацію архівів, каталогів, жовті сторінки, рекламу, різні особисті публікації, ігри, новини, креативне письмо та різні комерційні операції. Зазначимо, що Д. Кристал ставить під сумнів доречність будь-якого узагальнення щодо мови всесвітньої павутини, зважаючи на таку різноманітність послуг [12, с.14], які не є взаємовиключними та можуть включати елементи одна одної.

Дослідження цілої серії комунікативних актів через мережу засвідчують, що комп'ютерна комунікація включає не лише учасників класичного комунікативного акту, але й комп'ютер як засіб, його технічні характеристики, вибір сервісів – фактори, які відповідно впливають на зміст, форму повідомлення і комунікативну поведінку партнерів [4, с.151]. Повідомлення в Інтернеті може бути представлене у вигляді тексту, звуку, графіки, відеозображення, а також у гіпермедійному форматі, тобто поєднувати всі ці способи. На сучасному етапі розвитку комп'ютерної технології, цифрові передачі зображення, звуку, графіки і тексту надають користувачу практично необмежені можливості у виборі способу відображення інформації.

Під час використання письмового каналу спілкування у користувачів мережі виникають труднощі при передаванні інтонації, міміки, жестів тощо, які супроводжують комунікацію. Тому досить поширено в електронних повідомленнях використовуються графічні засоби стилістики:

1. ті, які запозичені з текстів художньої літератури (пунктуація: крапка, знак оклику, знак питання, дужки, лапки, тире, три крапки, велика літера, абзаци);

2. ті, які є власне виробленими і сформульованими у своєрідний етикет під назвою “*Netiquette*” [5, с.212].

Також існують комбінації знаків – смайли (Smiley), які являють собою послідовність клавіатурних символів, що зображують обличчя людини з певним настроєм. Вони передають емоційний стан адресанта, задають тон спілкування (гумористичний, серйозний тощо). Необхідність використання смайлів зумовлені швидкістю, експромтом щодо створення повідомлення.

Для того, щоб їх прочитати, адресат повинен нахилити голову на дев’яносто градусів вліво.

Наведена нище таблиця ілюструє найбільш поширені смайли для передачі емоційного стану адресанта та уточнення тону висловлювання у комп’ютерній комунікації:

| Основні смайли | Значення                         |
|----------------|----------------------------------|
| :)             | pleasure, humour, etc.           |
| :(             | sadness, dissatisfaction         |
| ;-)            | winking (in any of its meanings) |
| ;-(-(-         | crying                           |
| %-( %-)        | confused                         |
| :o 8-o         | shocked, amazed                  |
| ::-]:-[        | sarcastic                        |
| :-@            | a scream                         |
| :-o            | a yawn                           |
| :-D            | a laugh                          |
| :-<            | a sad face                       |
| >:-<           | a mad face                       |

Натомість, деякі дослідники вважають такі графічні засоби марними і безпідставними, що можуть призвести до непорозуміння [13, с.2]. Вони переважно поширені в листуванні серед підлітків. Посібник з використання смайлів рекомендує не зловживати такими засобами. Вважається, що дорослі користувачі мають достатньо розвинені комунікативні вміння,

щоб чітко передати думку, не вдаючись до використання такої кількості смайлів.

Визначальним є те, що поява емоційно-експресивних комп'ютерних засобів співпала з розвитком комп'ютерної комунікації. Д. Кристал пояснює цей факт особливістю комунікації в мережі, а саме її наближеністю до усного мовлення. У традиційному листуванні адресант має достатньо часу для формулювання думки та висловлення її у письмовій формі. В електронному листуванні за браком часу і спонтанністю процесу спілкування адресант змушений вдаватися до використання смайлів для економії зусиль.

- На особистих Web-сторінках і в електронному листуванні нерідко зустрічаються своєрідні аббревіатури (акроніми), в склад яких інколи потрапляє співзвучна зі словом цифра: **afaik** – as far as I know; **asap** – as soon as possible; **bbl** – be back later; **lol** – laugh out loud; **b4** – before; **btw** – by the way; **cul8r** – see you later, **t2ul** – talk to you later, **f2f** – face to face; **ic** – I see, **idk** – I don't know; **imho** – in my humble opinion; **iow** – in other words; **thx** – thanks, **nc** – no comment; **o4u** – only for you.

Як бачимо, використання графічних засобів пояснюється прагненням до мовної компресії, до збільшення швидкості та економії зусиль адресанта.

Іншим видом комунікації є асинхронний, ознакою якого є відключення користувача від каналу передачі даних. Його репрезентує електронна пошта (E-mail), група новин, дошка об'яв, та повідомлень.

Електронне листування (e-mail) – це використання комп'ютерних систем для передачі повідомлень між користувачами. В основному воно використовується для передачі повідомлень між приватними поштовими скриньками. Хоча таке листування займає відносно невеличкий простір мережі Інтернету в порівнянні з мільйонами сторінок на World Wide Web, воно значно перевищує Web за кількістю щоденних окремих трансакцій. Як вважає Дж. Нотон, електронне листування пронизує всю мережу (the Net), “це – машинне масло, що змащує всю систему”, – образно підкреслює він. [14, с.150].

З одного боку, дуже легко визначити лінгвістичну своєрідність електронного листування, а з іншого – надзвичайно важко. Легкість полягає у сталій (фіксованій) структурі



дискурсу повідомлення, чиє програмне забезпечення протягом останніх двадцяти років набуло певних стандартних форм. Проблема полягає у різноманітності поглядів щодо призначення електронного листування як засобу комунікації, а також використання найбільш доцільних мовних засобів для досягнення певної мети [12, с.94].

Зосередивши своє дослідження на діловому електронному листуванні, вважаємо за доцільне розглядати його в порівнянні з традиційним діловим листування (на папері) з метою виокремлення специфічних рис, притаманних електронному листуванню.

У традиційному діловому листуванні вироблено цілий набір певного мовного стандарту: спеціальні формули звертання, початку листа, його закінчення, специфічні звороти у кожному конкретному різновиді, добір відповідної лексики, особлива побудова фраз і т. п. У таких листах багато важать папір, підпис, фірмовий бланк – все те, що підкреслює особистість адресанта, тоді як в електронних листах ці елементи відсутні. Натомість, оформлення електронного листа під час пересилання може втратити свій первісний вигляд. Крім того, існує можливість втрати його приватного характеру, на відміну від традиційного листа, оскільки копія електронного листа нерідко відсилається одночасно декільком адресатам.

Словесна структура електронного повідомлення залежить перш за все від переважаючої функції. Хоча *реферативна* функція виступає провідною функцією багатьох повідомлень, визначальну роль можуть відігравати інші функції мови. Так, *фатична функція* відповідає за встановлення, продовження, або припинення комунікації, вона служить для перевірки каналу зв'язку, привернення уваги співрозмовника (тобто направленість на контакт, підтримання комунікації). Пов'язана з нею метакомунікативна функція мови, має справу з організаційною стороною процесу мовленнєвої комунікації та покликана регулювати мовленнєве спілкування засобами мови. Початкова фаза спілкування вимагає вирішення таких метакомунікативних завдань: привернення уваги адресата до повідомлення, ідентифікація автора/джерела повідомлення, ідентифікація партнера по комунікації, визначення ситуації спілкування і способу ведення розмови, вибору контактостановлюючої теми розмови [8, с.15].

Отже, привертаючи увагу адресата за допомогою звертання, ініціатор контакту прагне обрати таку форму номінації, яка максимально відповідає умовам ідентифікації адресата, а також умовам розподілу між ними соціальних ролей, наприклад: Dear Mr. Corlett (формально), Dear Dick (нейтрально), John/Joу (неформально). Отже, початкова формула задає певну тональність, відповідний стиль і ритм усього листа [1, с.35].

Деякі види електронних листів взагалі не мають формули-звертання, особливо в тому випадку, коли адресант добре знайомий з адресатом. Деякі умови ситуації спілкування (близькі, дружні стосунки з адресатом, брак часу) дозволяють ініціатору контакту уникнути традиційних для ситуації контакту формул і питань метакомунікативного змісту, що доводить семантичну збідненість контактовстановлюючих висловлювань, їх незначність для подальшої комунікації [8, с.16].

Незважаючи на високий ступінь десемантизації метакомунікативних контактовстановлюючих сигналів, їх вибір адресантом є соціально диференційованим, обумовленим статусом та статусними ознаками адресанта і адресата. В умовах нульової інформованості про адресата мовлення, для того щоб уникнути виникнення комунікативних невдач, встановлення контакту відбувається за допомогою нейтральних, позбавлених суб'єктивної оцінки формул звертання. Отже, вирішальним у виборі синонімічних, стилістично різномірних конструкцій є фактор адресата [1, с.36].

Розімкнення мовленнєвого контакту характеризується ритуалізованою фазою спілкування, що має ряд власне конвенційних стереотипних одиниць мови – метакомунікативних сигналів розімкнення мовленнєвого контакту – за допомогою яких підготовлюється і закінчується процес мовленнєвої комунікації [8, с.17]. Елемент формули прощання відіграє важливу роль в електронному листуванні, що відрізняє його від традиційних листів. По-перше, він діє як обмежуючий маркер, вказуючи на те, що подальша прокрутка (тобто перегляд повідомлення) непотрібна, оскільки, як правило, після формули прощання немає повідомлення особистого характеру. Багато отримувачів електронних листів не читають текст, що йде за підписом [12, с.105]. По-друге, елемент формули прощання надає додаткову інформацію про адресанта, яка не подається в заголовку електронного листа, на відміну від традиційного листа, наприклад: Keep in touch, Rob; або

Robert Rosenfeld  
Centre for Organizational Excellence  
http://www.corex.net  
e-mail: robertr@corex.net

Посібники з електронного листування рекомендують розпочинати повідомлення з імені адресата, якщо в усному спілкуванні ви звертаєтеся до цієї людини по імені, а також неприйнятно ставляться до використання застарілих формул звертання, де вказується стать адресата, типу Dear Sirs or Gentlemen, на відміну від традиційної ділової кореспонденції. Формули прощання, такі як Yours sincerely, рекомендують не вживати на користь коротким Thanks або Best [10, с.31]. Проте, зроблений нами аналіз мовного матеріалу засвідчив, що найбільш розповсюдженими формулами прощання ділового електронного листування є Best regards та просто Regards, менш вживаними є Kind (warm) regards та Sincerely.

На відміну від листування на папері в електронному листуванні існує можливість визначення *теми листа (subject)*, що суперечить структурі листа як жанра канонічного [3, с.59]. У листуванні на папері існує дві осі комунікативних координат: хто? і кому? В електронному листуванні додається третя вісь: визначення теми. Тема є критичним елементом в прийнятті рішення щодо визначення важливості повідомлення, наприклад: Subject: Visit by Tony Ling; subject: Greetings from rainy London; subject: Re: Reservation.

Для симуляції реального спілкування ефективно використовують графу “Re: Subject”, а графа “Fwd: (topic)” призначена для ознайомлення інших людей з предметом розмови, запрошення їх до спілкування (напр. Fw: Brian Simpson). В цьому надзвичайно яскраво проявляється діалогічний характер електронного листування [12, с.114].

Формат електронної пошти композиційно передає риторичні особливості стосунків “відправник – отримувач”. Процес відправлення та отримання повідомлення створює комунікативний простір для адресата та адресанта. Відповідно рядок “subject” використовується для того, щоб в прямому і переносному смислі привернути увагу адресата, а вікно “message” є вербальною основою комунікації [4, с.152]. Також рядок “subject” є носієм компресованої інформації – саме тут формулюється тема розмови, і хоча можна спостерігати численні

відступи, вона вносить організуючий момент у листування і провокує обговорення. Завдяки цьому електронне листування стає більш складним та об'ємним. Цьому сприяє ще один фактор, який використовується в електронній пошті, це цитування уривків попередніх повідомлень.

Послідовність реплік формується попереднім контекстом і відповідно створює контекст для наступних висловлювань. Цитування бере участь у створенні канви дискусії, встановлює втрачені контактні зв'язки і може бути двох видів: 1 – відновлення контакту з попередніми повідомленнями; 2 – відповідь або запитання на окреме висловлювання [4, с.152].

При використанні цитати текст стає схожий на діалог, оскільки комунікативна структура, що лежить в основі такого діалогу, представлена компонентами: автор цитати – цитуючий автор – адресант [2, с.20]. Отже, з'явилася *нова форма* листа – запитання-відповідь з використанням точних цитат з реплік адресата. Крім того, існує можливість відповідати на повідомлення шляхом редагування первинного повідомлення адресанта (framing).

Незважаючи на вимоги чіткої логічної побудови та зв'язності елементів традиційного ділового листування, електронне листування дозволяє цитувати та вставляти попередні повідомлення в нові, що призводить до того, що повідомлення містить фізично поєднані абзаци, які є семантично непоєднаними. Це є унікальною рисою електронного листування [12, с.118] і схематично може бути зображено так:

- Point A  
Point P
- Point B  
Point Q
- Point C  
Point R

Деякі посібники з електронного листування не схвалюють таку структуру відповіді на повідомлення, рекомендуючи (особливо в діловому листуванні, де документи можуть бути занадто довгими) наступну:

With reference to your points A, B, and C, I think P, Q, and R respectively.

Підвищена ймовірність технічних помилок (надсилання листа не за тією адресою, втрата листа в дорозі) призводить до

порушення конститутивних правил спілкування і зниження рівня відповідальності за викладене в електронному спілкуванні. Швидкість і спонтанність написання електронних повідомлень відрізняє їх від добре продуманих традиційних листів. Незважаючи на рекомендації більшості посібників перевіряти повідомлення перед тим, як вони будуть відправлені, виявляється, що більшість користувачів цього не роблять, про що свідчить досить велика кількість орфографічних помилок, наприклад: *Please find below our prices as per your request which you can find on our attache price-list*. Проте в більшості випадків ці помилки не перешкоджають розумінню змісту повідомлень.

Існує тенденція наголошувати на неформальності повідомлень, на їхню наближеність до усного мовлення, що проявляється у скороченнях, вільній побудові речень, еліптичних реченнях, запитально-відповідній основі багатьох повідомлень, у наявності риторичних запитань, “автоповідях” (відповіді на власні запитання). Комп’ютерно опосередковане спілкування наділене певними рисами, які притаманні усному мовленню – повторами, прямим звертанням, воно характеризується спонтанністю (користувачі витрачають мало часу на планування, перегляд та коригування текстів), що призводить до неправильного написання слів, а також відрізняється неконвенційним вживанням великих літер, нетрадиційною пунктуацією, стилем. Риси усного дискурсу переносяться на письмові повідомлення, закріплюються в новому середовищі, стають закономірними (напр. пропуски означеного артикля, підмета, допоміжного дієслова тощо).

Для порівняння розглянемо наявність характерних рис писемного та усного мовлення в електронному листуванні [12, с.41-44]:

**Поведінка електронного листування щодо писемного мовлення**

|   | Характерні риси писемного мовлення | Відношення електронного листування |
|---|------------------------------------|------------------------------------|
| 1 | Просторова прив’язка               | наявна                             |
| 2 | Продуманість                       | Непостійна                         |
| 3 | Відсутність візуальності           | Наявна                             |
| 4 | Детальна структурованість          | Непостійна                         |
| 5 | Фактична комунікативність          | Наявна                             |
| 6 | Можливість повторної правки        | Непостійна                         |
| 7 | Багатство графічних засобів        | Відсутня                           |

### **Поведінка електронного листування щодо усного мовлення**

|   | <b>Характерні риси усного мовлення</b> | <b>Відношення електронного листування</b> |
|---|--|---|
| 1 | Часова прив'язка                       | наявна                                    |
| 2 | Спонтанність                           | Непостійна                                |
| 3 | Візуальність                           | Відсутня                                  |
| 4 | Вільна структурованість                | Непостійна                                |
| 5 | Соціальна інтерактивність              | Непостійна                                |
| 6 | Можливість негайної правки             | Відсутня                                  |
| 7 | Багатство просодичних засобів          | Відсутня                                  |

Як бачимо з таблиць, електронне листування має в собі більше рис, притаманних писемному мовленню. Іншими словами, електронне листування в першу чергу є писемним мовленням, що наближене до усного мовлення, аніж усне мовлення, представлене у письмовій формі.

#### **Список використаних джерел**

1. Богдан С. Епістолярій Лесі Українки і мовленнєвий етикет українського народу // Українська мова і література (УМЛ). – 1993. – № 2. – С. 33-37.
2. Даирова К.Н. Структурно-семантические особенности цитаты и ее функционирование в тексте: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – М., 1983. – С. 5-23.
3. Дьяконова І.Л. Про деякі особливості листування в мережі Інтернет // Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики. Вип. 1. – К.: КНУ ім. Тараса Шевченка. – 2002. – С. 59-61.
4. Коломієць Н.В. Особливості комунікації в Інтернет // Проблеми семантики слова, речення та тексту. – Вип. 8. – К.: КНЛУ. – 2002. – С. 150-156.
5. Лукашенко Н.Г. Засоби графіки у комп'ютерному дизайні текстів Інтернет-форумів // Проблеми семантики слова, речення та тексту. – Вип. 9. – К.: КНЛУ. – 2003. – С. 212-218.
6. Радзівська Т. В. До проблеми вивчення сучасних мовних контактів (англійська мова та молодіжне спілкування в Україні) // Вісник Київського лінгвістичного університету. – 2003. – Т. 6. – № 1. – С. 25-35.
7. Тютенко А.А., Прокопчук К.А. Текст в комп'ютері і “комп'ютерний” текст // Вісник Харківського нац. ун.

- ім. В.Н. Каразіна. – Харків: Константа. – 2003. – № 586. – С. 51-56.
8. Чхетиани Т.Д. Лингвистические аспекты фатической метакоммуникации: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – К., 1987. – 24 с.
  9. Яворська Г.М. Нові аспекти в розробці проблеми функції мови // Мовознавство. – 1989. – №5. – С. 12-17.
  10. Angell D., Heslop B. The elements of e-mail style. – New York: Addison-Wesley ? 1994. – P. 5-84.
  11. Bernes-Lee T. Weaving the Web. – London: Orion Business Books. – 1999. ? 421 p.
  12. Crystal D. Language and the Internet. – Cambridge: University Press. 2002. – 272 p.
  13. Dery M. Flame wars: the discourse of cyberculture. – Durham: Duke University press. ? 1997. – P. 2-14.
  14. Naughton J. A brief history of the future: the origins of the Internet. – London: Weidenfeld and Nicolson. ? 1999. – 271 p.

The article deals with the role of language in the Internet and the effect of the Internet on language. The electronic medium is a channel which facilitates and constrains communication process in ways that are fundamentally different from those found in other semiotic situations. Although being expressed through the medium of writing, the language of e-mail displays some properties of speech. The linguistic properties of the language of business e-mail are explicated.

**Key words:** language of the Internet, computer communication, Net etiquette, written communication, Business e-mail correspondence.

*Отримано: 05.02.2009*

## **Дослідження ідентичності старшокласників в контексті сімейної системи**

Статтю присвячено з'ясуванню зв'язку між розвитком ідентичності особистості старшокласників та характеристиками сімейної системи. Експериментально виявлено, що для сімей респондентів характерні послаблення емоційних контактів, тенденція до неадаптивних реакцій, що виявляються у хаотичному типі взаємин, втраті керованості змінами. Виявлені відмінності щодо статусу ідентичності, особливостей локусу контролю, самоставлення та смисло-життєвих орієнтацій респондентів з різних типів сімей.

**Ключові слова:** ідентичність, тип сімейної системи, смисло-життєві орієнтації, самоставлення, локус контролю.

Стаття посвячена виявленню зв'язку між розвитком особистості підлітка та характеристиками сімейної системи. Експериментально виявлено, що для сімей старшокласників характерні послаблення емоційних контактів, тенденція до неадаптивних реакцій, які проявляються в хаотичному типі взаємин, втраті керованості змінами. Виявлені відмінності в статусі ідентичності, особливостях локусу контролю, самоотношення та смисло-життєвих орієнтацій респондентів з різних типів сімей.

**Ключевые слова:** идентичность, тип семейной системы, смысло-жизненные ориентации, самоотношение, локус контроля.

**Актуальність.** Проблема становлення та розвитку ідентичності особистості сьогодні набуває особливої актуальності, особливо з огляду на сучасні трансформації суспільних цінностей, які виявляються, зокрема, у зміні самих засад функціонування сім'ї та підходів до виховання дітей. Становлення ідентичності особистості пов'язане з процесами структурної та смислової перебудови самосвідомості, що розгортаються в підлітковому та юнацькому віці. Однак сьогодні молода людина є досить уразливою в плані пошуку позитивної ідентичності. Сучасні суспільні кризи, проявом яких є розмивання цінностей (А. Ватерман, Д. Марсія, Е. Еріксон),



негативно позначаються на тому образі світу і тих ціннісних орієнтирах, які формуються у підлітка. Підліток зустрічається, з одного боку, з потенційною багатоваріантністю шляхів самовизначення, а з іншого – з неготовністю зробити свідомий і самостійний вибір.

**Метою** даної статті є експериментальне вивчення особливостей ідентичності сучасних підлітків та юнаків залежно від системних характеристик їх сімей.

**Аналіз результатів досліджень.** Поняття *ідентичність* у сучасних психологічних дослідженнях має доволі невизначений теоретичний та експериментальний статус [1]. Не зупиняючись зараз на аналізі різних підходів до визначення ідентичності, зазначимо, що ми розглядаємо її як стрижень, ядро особистості, який забезпечує відчуття самототожності, послідовності, постійності та наступності у часово-просторовому вимірі. Водночас ідентичність – досить динамічна система, що здатна змінюватися, розвиватися. Функцією і умовою становлення ідентичності є здійснення вибору серед можливих альтернатив у відповідності до певних принципів існування особистості, її бачення світу і свого місця в ньому.

Ідентичність, що є системою самоідентифікацій, охоплює як сферу свідомого, так і сферу несвідомого. Генетично виникаючи як несвідоме ототожнення, навіть “злиття” з певними об’єктами, вона базується на емоційному ставленні до цих об’єктів. З розвитком самосвідомості, рефлексії ідентифікація частково стає свідомим процесом, в основі якого лежить категоризація певних реальних та ідеальних об’єктів (ідей, поглядів) та привласнення, інтериоризація їх. Зрозуміло, що саме сім’я виступає одним із провідних чинників становлення і розвитку ідентичності дитини.

Емпіричне дослідження ідентичності старшокласників було здійснене на базі середніх шкіл м. Києва. Ми використовували модифікований варіант напівструктурованого інтерв’ю Дж. Марсія, зміни до якого були внесені Г. Гротевант, В. Торнбеске та М. Майєр [2], а на російській вибірці певна модифікація методики та її апробація були здійснені В.Р. Орестовою, О.А. Карабановою [3]. Запитання анкети належать до шести основних життєвих сфер: професійний вибір, шлюб та сім’я, пріоритети кар’єри й сім’ї, релігійні переконання, політичні погляди, гендерні ролі. За результатами опитування,

респонденти поділяються на чотири групи на основі двох критеріїв: наявності або відсутності критичного періоду дослідження альтернатив у значущих сферах самовизначення (криза й пошук); прийняття обов'язків (рішення і вибір). У сферах професії, релігії та політики ці критерії використовувалися безпосередньо. У сферах кохання, дружби, сім'ї, статі використовувались критерії, запропоновані В.Р. Орестовою, О.А. Карабановою, а саме:

- щодо кохання: 1) критерій “криза – історія переживань”, відображена у відповідях на запитання “Чи був у Вас досвід нещасливого кохання?”, “Як він вплинув на Вас?” тощо; 2) критерій “здійснення вибору, прийняття обов'язків” співвідноситься зі зрілістю висловлювань респондента;
- щодо дружби: 1) вибірковість у стосунках – диференціація друзів, приятелів і просто знайомих; 2) розуміння цінності дружби; 3) мотивація і функціональна роль дружби: прагматична, комунікативна, самопізнання тощо;
- щодо сім'ї: 1) вплив батьківської сім'ї (спроба аналізу та переосмислення взаємин у сім'ї, міра прийняття моделі батьківської сім'ї); 2) наявність уявлень про власну майбутню сім'ю, відмінну від батьківської. Ці два критерії можуть бути співвіднесені, відповідно, з критеріями “криза” і “здійснення вибору”;
- щодо статевої ідентифікації: 1) чи приймає респондент свою стать із відповідними статево-рольовими характеристиками; 2) чи існує спроба осмислення тих характеристик та способів поведінки, які визначені статтю, або вони приймаються як задані.

У відповідності до вказаних критеріїв виокремлюються чотири форми проходження й розв'язання особистістю кризи ідентичності:

- “сплутаність” (дифузія): дослідження немає, обов'язків – немає;
- “мораторій”: дослідження є, обов'язків – немає;
- “передчасна ідентичність”: дослідження немає, обов'язки є;
- “досягнення”: дослідження є, обов'язки є.

Після віднесення респондентів до певного статусу в кожній із сфер може бути визначений загальний статус еґо-ідентичності.

Але ми вважаємо, що побудова профілю ідентичності є більш інформативною, оскільки характеризує особливості формування ідентичності у кожній із сфер самовизначення. Результати анкетування показали, що статус ідентичності старшокласників істотно відрізняється в різних сферах діяльності.

Так, у сфері професійного вибору наявні різні статуси ідентичності: 30% мають досягнуту ідентичність (здійснили усвідомлений вибір після пошуку альтернатив), 15% знаходяться в стані пошуку або їх вибір не остаточний, 37,5% здійснили вибір на “безальтернативній” основі – під впливом батьків, значущих дорослих, 17,5% респондентів мають дифузний статус професійної ідентичності.

У сфері релігійних поглядів опитаних старшокласників переважає дифузна (45%) опитаних або передчасна ідентичність (некритично запозичені погляди, цінності) – 35%. Окремі респонденти зазначили, що визначилися, але час від часу відчують сумніви, що штовхають їх на нові пошуки (мораторій). Про досягнуту ідентичність у сфері філософських, релігійних переконань можна говорити лише щодо 10% респондентів.

**Ідентичність у сфері політики.** Політикою більшість старшокласників не цікавляться: 90% респондентів зазначили, що не мають певних визначених поглядів, або цікавляться час від часу, або ж ці проблеми їх взагалі не турбують. Близько 5% опитаних перебувають у стані мораторію, оскільки виявляють інтерес і активність у пошуку інформації, і ще по 2,5% характеризуються досягнутою або передчасною ідентичністю.

Натомість респонденти почуваються більш компетентними у таких сферах як **любов та дружба**: переважна їх більшість знаходяться у пошуку щодо власної визначеності у цих сферах або вже досягли цієї визначеності. У сфері любовних стосунків 52,5% опитаних знаходяться у стані пошуку засад взаємин, партнера, який відповідав би їхнім очікуванням (мораторій), 15% досягли ідентичності. Дифузний стан характерний для 30% респондентів, а передчасна ідентичність для 2,5%. У сфері дружніх стосунків досягли ідентичності 40% респондентів, знаходяться у пошуку 45%, дифузна ідентичність відзначається у 15% опитаних.

**Сфера сімейних стосунків** вельми тісно пов'язана із становленням ідентичності особистості. Це особливо добре помітно на такому вимірі як сімейна ідентичність, яка охоплює, по-перше, сприйняття індивідом своєї батьківської сім'ї –

злиття або диференціацію від неї, некритичне прийняття або аналіз – та вибірковість щодо запозичення моделей батьківської сім'ї, а по-друге, уявлення респондента про власну сім'ю, готовність до її створення, усвідомлення засад, на яких він хотів би будувати власні сімейні стосунки.

Отже, за результатами дослідження, переважна більшість респондентів (45%) відзначаються передчасною ідентичністю, тобто некритично запозичують моделі батьківської сім'ї, перебувають у “злитті” з нею. Очевидно, в плані особистісної ідентичності це свідчить про недостатню вибудову респондентами власних меж, симбіотичні стосунки з батьківською сім'єю. Майже третина респондентів (30%) відзначаються дифузною ідентичністю у цій сфері, що також свідчить про певний інфантилізм, проблеми сепарації від батьківської сім'ї. Досягли ідентичності 15% опитаних, знаходяться у стані мораторію ще 10%.

Щодо **статевої ідентичності** можна зазначити, що переважна більшість опитаних старшокласників або взагалі не переймаються цими проблемами (дифузна ідентичність – 27,5%), або приймають свою статеву належність із відповідними статево-рольовими обов'язками як дань, не намагаючись проаналізувати та асимілювати певні стереотипи (передчасна – 60%). До того ж значна частина респондентів з цієї групи налаштована досить ворожо щодо представників нетрадиційної сексуальної орієнтації – від “*не розумію*” до “*вбив би*”. Про досягнуту ідентичність можна говорити лише щодо 2,5% опитаних, а в стані пошуку знаходяться 10%.

Процентне співвідношення статусів ідентичності старшокласників у різних сферах представлено у таблиці 1.

**Таблиця 1**

**Вираженість статусів ідентичності старшокласників у різних сферах самовизначення (n=80, %)**

| Статус     | Сфери ідентичності |         |          |       |        |       |       |
|------------|--------------------|---------|----------|-------|--------|-------|-------|
|            | професія           | релігія | політика | любов | дружба | сім'я | стать |
| досягнута  | 30                 | 10      | 2,5      | 15    | 40     | 15    | 2,5   |
| мораторій  | 15                 | 10      | 5        | 52,5  | 45     | 10    | 10    |
| передчасна | 37,5               | 35      | 2,5      | 2,5   | –      | 45    | 60    |
| дифузна    | 17,5               | 45      | 90       | 30    | 15     | 30    | 27,5  |

Отже, як бачимо, найбільш актуальними для юнаків і дівчат є сфери любові, дружби та професійного вибору. Відповідно у цих

сферах респонденти мають загалом більш високі рівні ідентичності порівняно з іншими. Насторожує той факт, що передчасна або дифузна ідентичність досить суттєво превалує в усіх сферах ідентичності, окрім кохання та дружби. Це означає, що юнаки й дівчата у віці 16-17 років не мають визначених, послідовних релігійних та політичних поглядів, переконань, знаходяться під владою гендерних стереотипів і не відділилися від батьківської сім'ї. У сфері професійного вибору, на порозі якого вони знаходяться, майже половина з них керуються настановами батьків або й просто “плинуть за течією”.

Подальше дослідження передбачало виявлення зв'язку між характеристиками сім'ї та особливостями ідентичності дитини. З цієї метою було здійснено визначення системних характеристик сімей респондентів за допомогою методики “Шкала сімейної адаптації і згуртованості” (FACES-3) (Д.Х. Олсон, Дж. Портнер, І. Лаві), що є одним із найбільш відомих стандартизованих опитувальників, призначених для оцінки сімейної структури. В основі методики лежить “циркулярна модель” Д.Х. Олсона, у якій шляхом співвідношення таких параметрів сімейної системи як згуртованість та адаптація виокремлюються певні типи сімейних систем. Сімейна згуртованість розуміється як міра емоційного зв'язку між членами сім'ї: за максимальної вираженості цього зв'язку вони емоційно взаємозалежні, за мінімального – автономні та дистанційовані один від одного. Сімейна адаптація – характеристика того, наскільки гнучко або, навпаки, ригідно, сімейна система здатна пристосовуватися, змінюватися під впливом стресорів [4].

Результати дослідження за методикою FACES-3 показали, що 17% опитаних мають збалансовані сім'ї, 18,5% – незбалансовані, решта 64,5% – середньозбалансовані. Вираженість системних характеристик сімей респондентів представлена в таблиці 2.

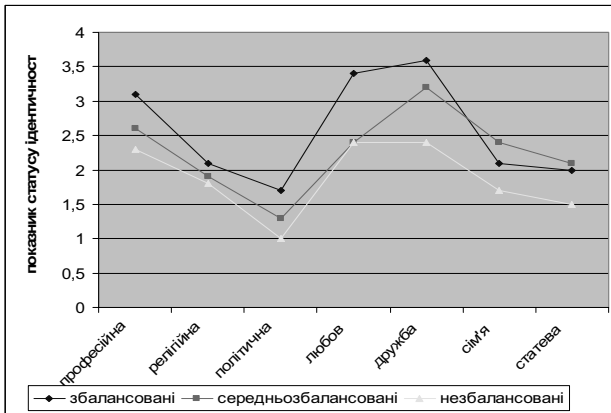
Таблиця 2

**Вираженість системних характеристик сімей респондентів  
(n=80, %)**

| Рівень адаптації |       | Рівень згуртованості |     |
|------------------|-------|----------------------|-----|
| ригідний         | –     | роз'єднаний          | 39% |
| структурований   | 9,5%  | розділений           | 46% |
| гнучкий          | 31,5% | зв'язаний            | 15% |
| хаотичний        | 59%   | зчеплений            | –   |

З таблиці видно, що серед опитаних не представлені такі типи сімей, як ригідний (за типом адаптації) і зчеплений (за типом згуртованості), що належать до екстремальних. Натомість інший полюс екстремальності – хаотичний та роз'єднаний типи – представлені досить виразно. Оскільки розділений і роз'єднаний типи сумарно складають 85% вибірки, можемо зафіксувати тенденцію щодо послаблених емоційних зв'язків у сім'ях з підлітками/юнаками. Що стосується адаптації, то тут переважають гнучкий і особливо хаотичний типи (сумарно 90,5%). Це означає, що сім'ї на цьому етапі досить гнучко адаптуються до життєвих змін, проте в більшості випадків ця гнучкість є надмірною, що призводить до таких екстремальних порушень як втрата меж сім'ї, контролю й керованості змінами і взаєминами, хаотичне функціонування.

Перевіряючи гіпотезу про вплив особливостей сімейної системи на становлення ідентичності особистості в підлітковому та юнацькому віці, ми насамперед згрупували показники респондентів залежно від типів їхніх сімей та визначили основні показники, що характеризують систему ідентичності респондентів – представників різних груп.



*Діаграма 1. Профілі ідентичності старшокласників залежно від типу сімей, n=80, бали.*

Як видно з діаграми, профіль ідентичності респондентів, які виховуються у збалансованих сім'ях, майже у всіх сферах ідентичності вищий за профіль респондентів із середньозбалансованих, а тим більше незбалансованих сімей. Математичний аналіз показав наявність статистично значущих

відмінностей між групами на рівні  $p < 0,05$ . Отже, залежність рівня ідентичності від типу сімейної системи досить виразно простежується на матеріалі нашого емпіричного дослідження.

Наше концептуальне бачення ідентичності як феномену, що тісно пов'язаний із ціннісно-сисловою сферою особистості, її самосвідомістю, а також здатністю брати відповідальність за власний життєвий вибір, зумовило необхідність дослідження смисло-життєвих орієнтацій старшокласників, особливостей їх локусу контролю та самоствалення. Ми ставили за мету експериментально довести зв'язок цих особистісних феноменів з ідентичністю, а також простежити рівень їх розвитку залежно від типу сім'ї.

Так, зріла ідентичність пов'язується нами з усвідомленням особистістю своїх планів і перспектив, наявністю досить зрілих, апробованих на власному досвіді ціннісних орієнтацій, що є основою для здійснення життєвого вибору. Дослідження за методикою СЖО свідчить про досить високий рівень (вище середнього) розвитку в респондентів смисло-життєвих орієнтацій. Так, більшість опитаних мають досить визначені цілі в майбутньому, які надають життю осмисленості, спрямованості та часової перспективи; сприймають сам процес життя як цікавий, емоційно насичений і сповнений смыслом. Більшість респондентів вважають себе сильними особистостями, які мають достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей. Крім того, вони переконані в тому, що людина здатна контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх в життя.

Отримані за методикою СЖО дані були проаналізовані у різних групах респондентів – із збалансованих, середньо-збалансованих та незбалансованих сімей (див. Таблицю 3).

**Таблиця 3**

**Показники смисло-життєвих орієнтацій респондентів залежно від типів сімей (n=80, бали)**

| Показники СЖО      | збалансовані | середньо-збалансовані | незбалансовані |
|--------------------|--------------|-----------------------|----------------|
| Цілі               | 33,7         | 31,6                  | 30,7           |
| Процес             | 31,1         | 30,6                  | 31,4           |
| Результат          | 26           | 25,8                  | 26,4           |
| ЛК-Я               | 22,3         | 21,5                  | 21,1           |
| ЛК-життя           | 30,5         | 31,2                  | 27,6           |
| Загальний показник | 103,9        | 102,8                 | 102            |

Як видно з таблиці, показники СЖО старшокласників із різних груп сімей досить близькі за значеннями, хоча й спостерігається незначна тенденція до вищого рівня показників респондентів із середньозбалансованих і збалансованих сімей порівняно із старшокласниками із незбалансованих сімей. Найбільш помітна ця тенденція стосовно цілей життя та локусу контролю, хоча відмінності й не досягають рівня значущості.

Рівень суб'єктивного контролю розглядався нами на теоретичному рівні як один із проявів зрілої ідентичності, який формується за умови оптимальної сімейної взаємодії. Підтвердження цьому ми отримали й на емпіричному рівні. Так, показники РСК респондентів, розподілених на групи залежно від типу сімейної системи, представлені у таблиці 4.

*Таблиця 4*

**Показники РСК респондентів залежно від типу сімейної системи (n=80, бали)**

| Показники УСК           | збалансовані | середньо-збалансовані | незбалансовані |
|-------------------------|--------------|-----------------------|----------------|
| Загальний показник      | 30,8         | 27,9                  | 23,9           |
| у сфері досягнень       | 8,5          | 7,6                   | 7              |
| в ситуації невдач       | 6,5          | 7                     | 5,4            |
| у сімейних взаєминах    | 5,5          | 5,2                   | 3,6            |
| у виробничій сфері      | 5,3          | 4,9                   | 5,1            |
| у міжособистісній сфері | 3,1          | 2,7                   | 2,9            |
| у сфері здоров'я        | 3,1          | 3                     | 2,6            |

Як видно з таблиці, показники рівня суб'єктивного контролю у різних групах досить суттєво відрізняються. Виявлено, що старшокласники із збалансованих та середньозбалансованих сімей відчувають більшу відповідальність практично в усіх сферах – у ситуації досягнень і невдач, щодо сім'ї, міжособистісних стосунків, у сфері здоров'я. Виховання у незбалансованих сім'ях більшою мірою приводить до формування в підлітків безвідповідальної життєвої позиції, що виявляється у значно нижчому загальному показнику РСК (відмінності значущі на рівні  $p \leq 0,05$ ). Малокерованими, з точки зору цих респондентів, є практично всі сфери життя – їхні життєві досягнення або невдачі, сімейні та інші міжособистісні стосунки; їхнє власне здоров'я також не вельми залежить від них самих.



Щодо самоставлення робоча гіпотеза полягала у припущенні про те, що вищий рівень самоідентичності, становленню якого в дитини сприяють оптимальні, збалансовані характеристики сімейної системи, пов'язаний із загальним позитивним самоставленням, вищим рівнем самоповаги та самоприйняття. Для перевірки даного припущення використовувалася методика діагностики самоставлення В. Століна.

Таблиця 5

**Показники самоставлення респондентів залежно від типу сімейної системи (n=80, бали)**

| Показники самоставлення                           | збалансовані | середньо-збалансовані | незбалансовані |
|---|--------------|-----------------------|----------------|
| Інтегральний показник самоставлення               | 18,8         | 18,1                  | 17,9           |
| Шкала I. Самоповаги                               | 10,6         | 9                     | 7,7            |
| Шкала II. Аутосимпатія                            | 8            | 9,8                   | 10,4           |
| Шкала III. Очікування позитивного ставлення інших | 9,9          | 10                    | 9,9            |
| Шкала IV. Самоінтерес                             | 6,7          | 6,2                   | 6,2            |
| Шкала 1. Самовпевненість                          | 5,8          | 5,5                   | 5              |
| Шкала 2. Ставлення інших                          | 6            | 6,3                   | 7              |
| Шкала 3. Самоприйняття                            | 4,9          | 5,6                   | 5,5            |
| Шкала 4. Самокерівництво                          | 4,9          | 3,8                   | 3,2            |
| Шкала 5. Самозвинувачення                         | 5,1          | 4,4                   | 4,2            |
| Шкала 6. Самоінтерес                              | 5,4          | 5,6                   | 5,1            |
| Шкала 7. Саморозуміння                            | 3,1          | 2,9                   | 2,8            |

Аналіз показників самоставлення респондентів залежно від типу сімейної системи свідчить про вищий рівень більшості показників опитаних із збалансованих сімей. Так, у них вищий загальний показник самоставлення, рівень самоповаги вищий на рівні значущості  $p \leq 0,05$ ; рівень саморозуміння та самокерівництва також має значущі відмінності у цій групі респондентів (на рівні  $p \leq 0,05$ ). Самоінтерес та самовпевненість в респондентів із збалансованих сімей переважають також, хоча й незначною мірою. Загальну картину дещо ускладнюють показники самозвинувачення, які переважають у групі респондентів із збалансованих сімей порівняно з опитуваними з незбалансованих сімей, та показники самоприйняття, які мають вищі значення в респондентів з незбалансованих сімей.

Інтерпретація цього факту не видається простою та однозначною. Якщо вищий рівень самоприйняття можна пояснити дією компенсаторних механізмів, які стабілізують самоставлення особистості в умовах незбалансованої (неадаптивної та емоційно невірноваженої) сімейної системи, то формування ретрофлексивних механізмів особистості (самозвинувачення) у стабільній, збалансованій сімейній системі видається не вельми логічним. Та якщо розглядати ці феномени у більш нейтральних термінах відповідальності, внутрішнього та зовнішнього локусу контролю, то отримуємо підтвердження тощо, що збалансована сім'я сприяє формуванню внутрішнього локусу контролю, а незбалансована – переважно зовнішнього.

Отже, узагальнюючи результати дослідження ідентичності підлітка/юнака залежно від системи сімейних взаємин, можна стверджувати таке:

1. Дослідження ідентичності старшокласників виявило, що в більшості сфер самовизначення підлітки та юнаки відзначаються дифузною та передчасною ідентичністю. Це означає, що більшість опитаних не мають визначених, послідовних релігійних та політичних поглядів, переконань, знаходяться під владою гендерних стереотипів і не відділилися від батьківської сім'ї. Виняток складають сфери любові й дружби, у яких респонденти мають більш високі рівні ідентичності.

2. Сім'я у період дорослішання дитини зазнає істотних системних змін, що стосуються як її структурних характеристик, так і емоційних. Сім'ї старшокласників в основному належать до збалансованих типів, проте майже кожна п'ята сім'я є незбалансованою, а приблизно половина сімей у ситуації стресу відзначаються екстремальними реакціями – послабленням емоційних зв'язків, дестабілізацією структури, меж, змішанням ролей. Між тим, саме сім'я може сприяти для конструктивному проходженню підлітком вікової кризи. Для цього вона має змінюватися разом з підлітком і допомагати йому змінюватися, практикуючи нові форми взаємодії.

3. Проведене дослідження виявило неабияку значущість сім'ї у розвитку ідентичності підлітка та особистісних феноменів, пов'язаних з нею. Більш сприятливі умови для становлення і розвитку ідентичності особистості складаються у сім'ях збалансованого та середньозбалансованого типу.

Виховання у таких сім'ях сприяє розвитку в дітей вищого статусу ідентичності, відповідальності за своє життя та життєвий вибір, оптимального самоствавлення.

Проведене дослідження засвідчило важливість дослідження проблеми психологічних умов становлення та розвитку ідентичності особистості як у теоретико-методологічному плані, так і в прикладному. Насамперед важливою є проблема пошуку залежності особливостей ідентичності особистості від різних чинників, зокрема особливостей сімейної взаємодії, сімейних цінностей.

#### **Список використаних джерел**

1. Попова М.В. Становление персональной идентичности в юношеском возрасте: Автореф. дисс... канд. психол. наук.
2. Grotevant H.D., Thornbecke W. & Meyer M.L. An Extention of Marcia's Identity Status Interview into the Interpersonal Domain // J. of Youth and Adolescence. – 1982. – Vol.11. – № 2. – P. 33-47.
3. Орестова В.Р., Карабанова О.А. Методы исследования идентичности в концепции статусов эго-идентичности Дж. Марсиа // Психология и школа. – № 1. – 2005. – С. 39-90.
4. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Незав. фирма "Класс", 2005. – 208 с.

The article is devoted to the determination of the connection between the teenager's personality development and family system characteristics. Having senior pupils families' distinctions like the emotion contacts relaxation, a predominant tendency towards no adaptive reactions (that is reflected in chaotic type of relations) and the lose of changes controllability is empirically discovered. A teenager's view on the relations between parents and children is analysed. Differences between respondents from different families have been discovered in their status of identity, peculiarities in their locus locus of control, self-attitude and orientation in the areas of life and its meaning.

**Key words:** Identity, family system type, orientation in the areas of life and its meaning, self-attitude, locus of control.

*Отримано: 23.02.2009*

## **Діапазон сприйняття обдарованості: до виховання обдарованих дітей**

У статті розглянуто поняття “альтодональна особистість”. Наведені деякі психологічні проблеми, які виникають у процесі розвитку, навчання і соціалізації обдарованих дітей. Виокремлено типи ставлення батьків до факту дитячої обдарованості.

**Ключові слова:** альтодональна особистість, обдарованість, нужда, батьківське ставлення.

В статье рассмотрено понятие “альтодональная личность”. Приведены некоторые психологические проблемы, которые возникают в процессе развития, обучения и социализации одаренных детей. Выделены типы отношения родителей к факту детской одаренности.

**Ключевые слова:** альтодональная личность, одаренность, нужда, родительское отношение.

Вивчати обдаровану особистість ми зможемо лише об’єднавши накопичений емпіричний досвід кожного окремого випадку. Кожна особистість є унікальною, а обдарована особистість є не лише унікальною, але й надзвичайно своєрідною у виникненні і розвитку.

Для того, щоб виокремити поняття обдарованої особистості, яку ми будемо розглядати в подальшому, ми ввели поняття альтодональна особистість [8] (від. лат. altus – високий, donus – дар). Поставивши за цілю розглядати альтодональну особистість не в кожному окремому випадку, а чекаючи групу таких особистостей, ми практично унеможлиavimo процес. Альтодональна особистість – це явище, яке не чекає групи (за віковою або територіальною приналежністю).

Якщо ми визначаємо вундеркінда як дитину, що дуже добре користується власною пам’яттю, насичуючи жагу до пізнання, то обдарована (альтодональна) особистість – це дитина яка має, перш за все, надранній розвиток мислення. Поняття “обдарованість”, “обдарована особистість”, “обдарована дитина” не зовсім відповідає поняттю, яке ми розглядаємо. Під категорію “обдарована дитина” підпадає 20-30% [4] від загальної кількості дітей – це діти, які обдаровані в тій чи іншій мірі у

визначеній галузі, як то: мовно обдаровані, літературно обдаровані, математично обдаровані, технічно обдаровані, музично обдаровані, психомоторно обдаровані, соціально обдаровані. Альтодональна особистість – це, перш за все, високорозвинена обдарована особистість. Адьтодональну особистість не можна виміряти коефіцієнтом інтелекту, як не можна розглянути особистість, спираючись лише, умовно кажучи, на кількість віджимань спортсмена від підлоги. Коефіцієнт інтелекту – це одна з характеристик, яка у сукупності з іншими може лише доповнити портрет обдарованої особистості, але ні в якому разі не може слугувати мірилом обдарованості. Обдарованість – це приналежність до верхнього відсотка, що статистично визначено. Альтодональність – це не ступінь обдарованості, інакше кажучи, кожна альтодональна особистість є високообдарованою, але не кожна високообдарована особистість є альтодональною. Альтодональність – пронизує і змінює всі види діяльності, всі аспекти життя, без виключення, змінює особистість, змінює соціальні відносини (манера мовлення, жестикуляція, звички, риси характеру, специфіка відносин з живим і неживим оточуючим світом).

Необхідно, щоб обдаровані діти мали позитивне само-сприйняття. У цьому випадку важливо адекватно оцінювати здібності: ні применшуючи, ні ігноруючи їх або, навпаки, ні надмірно акцентуючи на них увагу. Такий стан справ може призводити до порушень особистісного формування, страждає емоційна сфера дітей. Дитині необхідно відчувати і розуміти, що цінна вона, батьки і дорослі люблять її і бачать в ній зростаючу особистість, а не тільки набір певних видатних здібностей та досягнень.

В окремих випадках діти з високим рівнем розвитку здібностей стикаються з неприйняттям їх соціумом. Батьки не помічають таланту своєї дитини, намагаючись уникнути труднощів. Однолітки не сприймають школяра, який “аж занадто” багато знає, обізнаний у всіх питаннях. Усвідомлення невідповідності очікуванням оточуючих, сприйняття себе “іншим” призводить до того, що дитина починає приховувати свої здібності, з’являються риси конформності особистості. У цій ситуації потрібно говорити не просто про пристосування, про адаптацію особистості, а про фальсифікації власного “Я” [4]. Коли дитину, яка виявляє можливості, непритаманні її

віку, підтримують у розвитку, ставлячись до проявів обдарованості з відчуттям відповідальності, це призводить до позитивних результатів. Коли ж за кожний вияв нестандартності, відносно віку, дитину називають “талантом”, “генієм” – не збираючись нічого робити, окрім як захоплюватись, – це підтверджує думку багатьох дослідників і авторів, які розробляють тему обдарованості, щодо неспроможності таких дітей до розвитку, самореалізації, до досягнень у життєвій діяльності. Вундеркіндами не народжуються і навіть не стають за власної волі, переважно це бажання сім’ї, оточуючих. Можливо саме цим можна пояснити “зрівняння” в досягненнях з іншими дітьми у віці 10-14 років та не зовсім вдалу реалізацію у дорослому житті.

Альтодональна особистість розвивається, не в залежності від соціального визнання, а швидше наперекір йому. Таким людям болісна надмірна увага, їх бажання: пізнати, зробити, визначити, проаналізувати, а не хизуватися і “спочивати на лаврах”.

Коли альтодональна особистість втрачає увагу до себе як до цілісної особистості, коли оточуючі визнають лише її талант, незважаючи на неї в цілому, така дитина може навіть відмовитись від свого дару. Це відбувається саме тому, що така особистість надзвичайно сильна, вона має захисні механізми, які не дозволяють їй втратити себе як цілісну особистість, дає можливість до саморозвитку, самоосвіти, самореалізації. Цілісність і гармонійність розвитку в альтодональній особистості стоїть на першому місці, не дає перетворити себе на “мавпочку”, якою хизуються батьки і захоплюються оточуючі.

Для обдарованих дітей характерні підвищена вразливість і чутливість. Нешкідливі і нейтральні зауваження часто у них викликають бурхливу емоційну реакцію. Необхідно виробляти у дітей даної категорії терпляче ставлення до чужої думки, особливо в тих випадках, коли доводиться стикатися з менш здібними людьми.

Надмірна наполегливість у досягненні мети призводить до прагнення доводити все до повної досконалості. Роботи, виконані на високому рівні майстерності, виконавцем оцінюються як невдалі. Завищені особисті стандарти, незадоволення, оцінювання власної діяльності за дорослим мірками призводять до хворобливих переживань, особистісних драм. Дж. Фрімен,

англійська дослідниця обдарованих дітей, стверджує, що прояви обдарованості пов'язані з якостями і властивостями особистості. Аналізуючи в своїй статті “Нещодавні дослідження обдарованості дітей” [9]. Стан науки в галузі психології обдарованості, виділяє деякі особистісні особливості обдарованих дітей. Дж. Фрімен робить акцент на ролі у розвитку здібностей дітей позитивних емоцій. Страх здатний паралізувати інтелектуальні прояви дитини, такі як цікавість і допитливість. У високоінтелектуальних дітей розвинена саморегуляція діяльності, надмірне керівництво дорослих тільки гальмує розвиток. Серед особистісних якостей індивідів, які досягли значних успіхів, Дж. Фрімен звертає увагу на емоційну стабільність, високу продуктивність, мотивацію, захопленість, низький рівень тривожності. Проте, дуже здатні люди мають проблеми, інтелект створює психологічні бар'єри. “Особливі стреси” обдарованих підлітків можуть сприяти розвитку депресії.

У випадку, якщо в процесі навчання обдарованих дітей їх потенціал не помічається і не використовується в повній мірі, виникають емоційні проблеми. Частина дітей може почати ігнорувати навчання, виявляючи при цьому нонконформістський настрій і невпевненість у своїх силах. Інша частина поступово втрачає інтерес до навчання, зникає мотивація діяльності, з'являється емоційне неблагополуччя, можлива занижена самооцінка. На думку Дж. Фрімен, такі особистісні якості, як мотивація, самодисципліна, допитливість і прагнення до автономії, є ключовими для обдарованої дитини.

У російській психології вивчення обдарованості пов'язане з дослідженням особистості дитини. М.С. Лейтес вважав, що потенціал дитини залежить не тільки від розумових даних, а й від властивостей його особистості. Швидкий темп розумового розвитку часто неоднаково торкається як різних сторін інтелекту, так і рис особистості. Зростання зрілості в одних відносинах може поєднуватися зі збереженням інфантильності в інших [5].

Нерідко особливості обдарованої дитини соціумом сприймається як аномальні, навіть як ознаки відставання, непристосованість. Ці особливості такі: труднощі у знаходженні близьких за духом друзів; проблеми участі в іграх однолітків, які їм нецікаві; проблеми конформності, тобто намагання

підлаштуватися під інших, здаватися такими, як всі; труднощі в школі, де відсутня стимуляція інтелектуального розвитку; ранній інтерес до проблем світобудови і долі [5]. Якщо гармонійно розвивати особистість, не перетворюючи процес розвитку у гонитву за результатом будь-якою ціною, не ставити власне задоволення від досягнень дитини над її потребами, тоді вичерпати здібності просто неможливо.

Коли ми говоримо про те, що дитині необхідне спілкування з самого раннього віку, це не просто заклик, ми говоримо про розвиток дитини, про духовне єднання з батьками, а пізніше – повноцінний розвиток. “У випадку, якщо до завершення становлення мовленевої системи,... соціальний вплив буде ефективним, з’явиться завершена нова розгалужена мовленева система... Якщо ж цієї “зустрічі” не відбудеться, потреба закономірно розгорнеться новими розгалуженнями, а система мовлення не розвинеться і стане закритою: соціальне не стане біологічним” [1]. Відповідаючи на дитячі питання ми не лише задовольняємо цікавість дитини, ми вчимо її мислити. Необхідно не лише безкінечно відповідати на питання, а саме спілкуватися, ставлячи зустрічні питання, розвиваючи мислення, даючи змогу дитині аналізувати, робити висновки з процесу пізнання.

Освіта в нашому суспільстві будується на запам’ятовуванні великої маси інформації. Вчитель працює ретранслятором, контролером маси знання, яке він повинен дати учням за визначеною програмою. Але що робити з цими знаннями, як застосовувати їх у подальшому житті, як отримувати нові знання, як самостійно розвиватися. Цьому не вчать у школі, тому що необхідно виконувати навчальний план, шкільну програму, які перенасичені настільки, що не залишається часу для мислення і розвитку.

Китайське прислів’я говорить: “ти можеш стати розумним трьома шляхами: шляхом досвіду (це самий складний і гіркий шлях), шляхом наслідування (це самий легкий шлях), шляхом міркування (це самий благородний шлях)”.

Міра свободи – надзвичайно важлива у розвитку людини. Коли наша дитина має бажання займатися тією чи іншою справою – ми повинні підтримати її (купити музичний інструмент, набір для моделювання, завести в спортивну секцію або художню школу), але не можна заставляти через силу займатися цим (грати безкінечно на купленому інструменті,



малювати до запаморочення і т.д.). Звичайно, деяке стимулювання і докладання зусиль необхідне, але міра свободи – ось що головне. Дитина може займатися з такою інтенсивністю, з якою вона може і хоче займатися, а не видавати досягнення за планом батьків чи педагогів.

Будь-які витрати зусиль можливі лише тоді, коли вони приносять задоволення. Задоволення від праці – запорука успіху у досягненні результату. Коли ми бажаємо отримати результат у визначені строки, ми лише забираємо в дитини задоволення від витрачених зусиль, перетворюємо її діяльність на виконання вимог. Для виконання роботи, яка не приносить задоволення на якомусь етапі, вчитися виконувати таку роботу, яка на первинному етапі не дає позитивних результатів (прописи, складання букв у склади, а потім у слова, розтягування зв'язок на етапі підготовки тіла до фізичних навантажень, застібування гудзиків і т.д.) необхідно знаходити пояснення необхідності зусиль і радості, яку врешті-решт принесе така робота.

Гармонійний розвиток дитини відбувається за умови поєднання трьох складових, які вона виконує – гри, навчання та праці. Поєднуючись у цілісність, вони дають творчий процес. Гра є основою розвитку – вона приваблива як для дітей, так і для дорослих. Для того щоб праця не стала тяжкою повинністю, тим самим даючи результат, ніколи не набридаючи, вона обов'язково має вміщати елемент гри, а також пізнавальні моменти – вчення. Під “грою” треба розуміти не розваги, а форму дії, діяльність наповнену смыслом, і смисл цей – вчення. Гра заради гри (навіть найцікавіша) швидко набридає, праця заради праці – руйнує особистість, перенапружує надто швидко. Лише навчання не набридає і не переобтяжує, якщо в ньому є потреба. Найвище щастя в житті людини, коли вона займається улюбленою справою, яка обдаровує нас новим пізнанням, можливістю розвитку і самореалізації.

Якщо дитина має здібності, а ми маємо бажання отримати зиск від цих здібностей, ми перетворюємо працю-радість дитини на працю-примус до останньої краплі сили. Коли ми ставимо за ціль перемогу будь-якою ціною, досягти першого місця де б не брала участь дитина, ми виснажуємо дитину, збіднюємо її розвиток, врешті-решт ми можемо власними зусиллями і бажаннями зламати дитину, яка втратить будь-який інтерес до пізнання, до діяльності взагалі.

Стосунки між батьками і дітьми – вельми складна сфера стосунків для обох сторін. Дорослі нерідко пригнічені життєвими обставинами, відсутністю помічників, вони занепокоєні проблемою заробітку, станом здоров'я, відносинами з іншими людьми, на них лежить відповідальність за всі дії, вони інколи не можуть справитися зі всіма труднощами, в деяких ситуаціях їх охоплює відчуття паніки і, навіть, страху – і це все виявляється в стосунках з дитиною. А обдаровані діти до того ж мають підвищену чуттєвість і розширений діапазон сприйняття, і це спричиняє додаткові складності у їх відносинах з батьками. Дитину з самого народження треба вміти слухати, а головне – почути. Підхопити її бажання і прагнення, допомогти їй, нічого не нав'язуючи, не очікувати результату, який потрібен батькам, не використовувати дитину в досягненні своїх цілей, а допомогти досягти власних висот. "...в маленькій дитини з самого початку дитинства встановлюється з рідними близькими людьми те, що називається особистісними взаєминами. В таких взаєминах дитина не тільки досягає задоволення своїх потреб, викликаних його нуждою, використовуючи інших людей, але і вона розкривається в цих відносинах. І робить вона це непомітно для себе і, природно, не навмисно" [2]. Важливим аспектом є ставлення батьків до дитячої обдарованості. Очевидно, що цей факт один з основних, який впливає на реалізацію можливостей дитини. Можна виокремити типи ставлення батьків до факту дитячої обдарованості:

- *позитивне* (коли батьки уважно спостерігають за розвитком дитини, виявляють ранні прояви обдарованості, адекватно сприймають цей факт);
- *конструктивно-позитивне* (коли батьки розвивають дитину всіма доступними методами, зважаючи на потреби дитини, включаються в процес розвитку, розвиваючись і навчаючись паралельно)
- *ігноруюче* (коли батьки ніяк не реагують на прояви обдарованості, чекають коли "це" закінчиться);
- *негативне* (коли батьки сприймають обдарованість дитини, як щось непотрібне, вони не знають що з цим робити, "краще б дитина була як всі");
- *гіперсоціальне* (коли батьки вбачають в обдарованості престижність, можливість самоутвердитися через видатні здатності власних дітей чи реалізувати свої потенціальні можливості, які не відбулися);

Середовище є досить важливою умовою, у якому за певних обставин стимулюється творча діяльність, розвиваються творчі здібності. Важливою умовою розвитку обдарованості є сім'я, а саме:

- структура і емоційний клімат сім'ї;
- стилі стосунків батьки-діти;
- ставлення батьків до дитячої обдарованості.

На жаль, не всі батьки можуть вчасно помітити обдарованість своєї дитини і створити відповідні умови для її розвитку. Багато психологічних проблем обдарованих дітей обумовлені ставленням батьків до самого факту обдарованості їхньої дитини. Інколи на явні ознаки обдарованості дитини звертається увага лише тоді, коли вони в неї вже досить чітко проявляються, особливо у процесі навчання в школі або якоїсь іншої діяльності.

Одна з головних психологічних проблем обдарованих дітей полягає в тому, що в них вбачають дітей лінивих, упертих, інколи аномальних. Ранній та незвичайний розвиток дитини не помічають батьки з низьким рівнем освіти або невисоким загальним культурним розвитком. У сім'ях, де дитина є єдиною або навпаки, всі діти мають особливі здібності, теж нерідко не розвивають належним чином обдаровану дитину, тому що їй нема з ким порівнювати. Інший варіант – батьки опираються визнанню своєї дитини обдарованою, але коли батьки “заплющують очі” на особливі здібності дітей, ці здібності однак продовжують впливати на взаємини дитини з тими, хто поруч. Тоді дитині самотійно доводиться розбиратися у складних ситуаціях, почуття провини, неприйняття себе, бажання “бути як усі” можуть утруднювати чи навіть зруйнувати розвиток особистості.

Низка проблем виникає через те, що батьківська опіка часто виявляється в надмірному захощенні дитини до якоїсь однієї сфери, наносячи шкоду іншим. Тоді дитина швидко починає розуміти, що в ній особливо цінують батьки, може розвиватись однобоко, засвоївши, що перемогти, стати кращим, першим – це єдиний спосіб заслужити максимум батьківської уваги. Гіпертрофована увага до якоїсь однієї здібності дитини впливає й на її самосприймання, на формування Я-концепції. Наслідки такого ставлення:

- талант може бути “заритий у землю”;
- розвивається невротичне бажання завжди бути першим;
- непомірні батьківські амбіції можуть викликати високий рівень агресивності та ворожості дітей.

Талант не народжується на порожньому місці. Для його формування (крім багатьох суб'єктивних чинників) потрібне відповідне середовище, певна система виховання. Традиційна ж система шкільної освіти з її специфічними, “рамковими” вимогами і критеріями оцінювання інтелектуального успіху не підходить обдарованим. Розкрити механізм обдарованості повністю не вдалося і на теперішній час, тому що це дуже складне утворення, яке охоплює всі сфери психіки — не тільки пізнавальну, а й емоційну, мотиваційну, психофізіологічну, вольову.

Обдарованість за своїм визначенням нездатна розвиватися в умовах зрівнялівки, серед стереотипних форм мислення, серед стандарту “бути як всі”. Іншими словами, не дитина повинна підлаштовуватися під зміст освіти, ламаючи себе, а сама освіта повинна підлаштуватися під кожну дитину. Для обдарованої дитини примітивне розжовування предмета і постійне повернення назад – це прямий шлях до загибелі: якщо вона втратить інтерес, перестане шукати і заглиблюватися, її здібності не розів'ються.

Нам необхідно усвідомити, що обдарованість – це дар для дитини і надвідповідальність для оточуючих, насамперед, для сім'ї. Звичайно, держава повинна допомагати обдарованим та сім'ям, які виховують обдарованих дітей: “Звісно, жодна країна не може дозволити собі витрату талантів, і було б втратою людських ресурсів вчасно не визначити інтелектуальний чи інший потенціал.”, [6], але на сьогоднішній день, вона, принаймні, не повинна надмірно втручатись, нав'язуючи своє бачення виховання і освіти обдарованої дитини.

Розвиток кожної дитини, в тому числі і обдарованої, не може і не повинен визначатися лише роботою загальноосвітньої школи та інших освітніх закладів. Роль сім'ї в цьому питанні неможливо переоцінити. В наш час навіть у школах, напряму зорієнтованих на роботу з обдарованими дітьми, не існує ніяких адекватних програм роботи освітніх закладів з сім'єю обдарованої дитини. Створення таких програм є надзвичайно важливим завданням для психолого-педагогічного загалу. Необхідно організувати підготовку спеціалістів по роботі з сім'ями обдарованих. Дослідження Ф. Фрімена [7], стосовно впливу оточуючого середовища на формування і розвиток обдарованості, визнають її особливу роль. Результати цього дослідження підтвердили наукову гіпотезу про переважне значення умов виховання і навчання в сім'ї для формування обдарованості.

**Список використаних джерел**

1. Максименко С.Д. Обдарованість: природа, генеза розвитку і саморозвитку / Сергій Дмитрович Максименко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології обдарованості: Збірник наукових праць / [За ред. С.Д. Максименка та Р.О. Семенової] – Т. 6 – Вип. 3. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 8-14.
2. Максименко С.Д. Генезис существования личности / Сергей Дмитриевич Максименко. – Киев: Издательство ООО “КММ”, 2006. – 240 с.
3. Одаренные дети / Пер. с англ.; [Общ. ред. Г.В. Бурменской, В.А. Слущкого] – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
4. Панов В.И. Не только дар, но и испытание / В.И. Панов // Директор школы. 2000. – № 3. – С. 56-62.
5. Психология одаренности детей и подростков / [Под ред. Н.С. Лейтеса]. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
6. Рекомендація 1248 про освіту обдарованих дітей: За станом на 24 квіт. 2005 р. / Парламентська Асамблея Ради Європи. – Офіц. вид. – Брюссель: Рада Європи, 1994.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://azps.ru/hrest/28/889482.html>
8. Янковчук М.М. Нужда як спонукаючий фактор народження обдарованої особистості / Марина Миколаївна Янковчук // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології обдарованості: Збірник наукових праць / [За ред. С. Д. Максименка та Р. О. Семенової]. – Т. 6. – Вип. 3. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 310-316.
9. Joan Freeman Recent Studies of Giftedness in Children / Joan Freeman // Journal of Child Psychology and Psychiatry T. 36. – Вип. 4, 1995. – С. 531-547.

In this article, a concept of an altodonal person is discussed. Some psychological problems that occur in the development, education and socialization processes of gifted children are listed. Types of parents' attitude towards the fact of child's giftedness are separated.

**Key words:** altodonal person, giftedness, the need, parental attitude.

*Отримано: 06.02.2009*

## **Відомості про авторів**

*Максименко Сергій Дмитрович*, дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

*Атаманчук Петро Сергійович*, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АН ВО України, завідувач кафедри методики викладання фізики і дисциплін освітньої технологічної галузі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

*Біла Ірина Миколаївна*, докторант Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

*Ваганова Наталія Аркадійвна*, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

*Вержуховська Олена Миколаївна*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

*Гаврилов Олексій Вікторович*, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії і спеціальних освітніх методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

*Говорун Тамара Василівна*, доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії соціальної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

*Горбачов Вадим Олександрович*, аспірант Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

*Дембицька Наталія Миколаївна*, кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії соціальної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

*Дідик Наталія Михайлівна*, асистент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології факультету корекційної і соціальної педагогіки та психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Зонтов Олег В'ячеславович**, аспірант Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Капустюк Олена Миколаївна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Коваль Ірина Володимирівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри романо-германських мов Хмельницького національного університету, м. Хмельницький.

**Козак Аліна Володимирівна**, асистент кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Копилова Олена Леонідівна**, асистент кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Корніяка Ольга Миколаївна**, доктор психологічних наук, головний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Кравчина Тетяна Володимирівна**, викладач кафедри романо-германських мов Хмельницького національного університету, м. Хмельницький.

**Крилова-Грек Юлія Михайлівна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Куценко Галина Володимирівна**, кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Лабунець Віктор Миколайович**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії, історії музики і гри на музичних інструментах Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Максимчук Наталія Петрівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, праці та управління Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Мар'яненко Ліана Василівна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології

*Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*  
навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН  
України, м. Київ.

**Маринін Іван Григорович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та гри на музичних інструментах Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Мерзлякова Олена Леонідівна**, молодший науковий співробітник відділу профорієнтації і психології професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих, м. Київ.

**Онуфрієва Ліана Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, доцент, заступник начальника науково-дослідного сектору Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Палилюцько Іванна Михайлівна**, аспірантка Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Пастушенко Валентина Семенівна**, науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Поведа Тетяна Петрівна**, асистент кафедри фізики і дисциплін освітньої технологічної галузі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Полякова Анна Семенівна**, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Попович Леся Миколаївна**, аспірантка Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Ренке Сергій Олександрович**, магістр психології, асистент кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Рогожинська Наталія Олександрівна**, науковий кореспондент Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Рудзевич Ірина Леонідівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.



**Серьозін Юрій Володимирович**, кандидат технічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Сімко Руслан Теодорович**, здобувач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Терещенко Людмила Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Толков Олександр Сергійович**, асистент кафедри психології освіти, праці та управління Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Шинкарюк Анатолій Іванович**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Шинкарюк Віктор Анатолійович**, асистенти кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Шипіцина Юлія Володимирівна**, кандидат філологічних наук, викладач кафедри практики англійської мови Київського лінгвістичного університету, м. Київ.

**Яблонська Тетяна Миколаївна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Янковчук Марина Миколаївна**, аспірантка Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

## **Зміст**

|   |     |
|---|-----|
| <b>С.Д. Максименко</b>  |     |
| Реалістичність буття особистості .....  | 3   |
| <b>П.С. Атаманчук, Т.П. Поведа</b>  |     |
| Організація самостійної діяльності старшокласника<br>з фізики у системі розвитку пізнавальної самостійності .....   | 22  |
| <b>І.М. Біла</b>  |     |
| Розвиток творчого сприймання на етапі дитинства .....   | 33  |
| <b>Н.А. Ваганова</b>  |     |
| Психологічний аналіз сприйняття поезії старшими<br>дошкільниками .....  | 44  |
| <b>О.М. Вержиковська</b>  |     |
| Психологічне вивчення складових становлення<br>моральних якостей в учнів допоміжної школи .....   | 57  |
| <b>О.В. Гаврилов</b>  |     |
| Розумова відсталість як психолого-педагогічна<br>проблема .....   | 66  |
| <b>Т.В. Говорун</b>   |     |
| Соціально-економічні аспекти гендерної асиметрії .....  | 79  |
| <b>В.О. Горбачов</b>  |     |
| Роль уяви та уявлень в процесі розвитку понятійного<br>мислення .....   | 89  |
| <b>Н.М. Дембицька</b>   |     |
| Концептуальні засади дослідження<br>соціально-психологічних детермінант становлення<br>суб'єкта економічної соціалізації .....  | 100 |
| <b>Н.М. Дідик</b>   |     |
| Особистісна зрілість як акме особистості психолога-<br>професіонала .....   | 112 |
| <b>О.В. Зонтов</b>  |     |
| Психологічні умови розвитку самоконтролю поведінки<br>депривованих підлітків у неформальних об'єднаннях .....   | 122 |
| <b>О.М. Капустюк</b>  |     |
| Порівняльний аналіз та підсумкове узагальнення<br>одержаних результатів внаслідок впровадження<br>програми “Самопрезентація як засіб персоналізації<br>особистості” ..... | 134 |
| <b>І.В. Коваль</b>  |     |
| Організація спільної діяльності студентів у процесі<br>вивчення іноземної мови: психологічний аспект .....  | 150 |
| <b>А.В. Козак</b>   |     |
| Особливості музичного виховання учнів з розумовою<br>відсталістю .....  | 160 |

|                                     |   |     |
|-------------------------------------|---|-----|
| <b>О.Л. Копилова</b>                | Особливості становлення мисленнєвої діяльності у дітей .....  | 170 |
| <b>О.М. Корніяка</b>                | Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості .....   | 180 |
| <b>Т.В. Кравчина</b>                | Розгляд методу контент-аналізу з погляду кількісно-якісних технік проведення .....  | 195 |
| <b>Ю.М. Крилова-Грек</b>            | Психолінгвістичні аспекти навчання іноземної мови дорослої аудиторії .....  | 203 |
| <b>Г.В. Куценко</b>                 | Образ і картина світу як чинники самодетермінації особистості .....   | 212 |
| <b>В.М. Лабунець</b>                | Психолого-педагогічні особливості мотивації майбутнього вчителя музики до професійного зростання в процесі неперервної освіти ..... | 223 |
| <b>Н.П. Максимчук, І.М. Палилюк</b> | Особливості становлення моральних цінностей у процесі соціалізації особистості юнацького віку .....                                 | 232 |
| <b>Л.В. Мар'яненко</b>              | Пізнавальна діяльність учнів різного шкільного віку у навчанні .....  | 242 |
| <b>І.Г. Маринін</b>                 | Формування готовності майбутнього вчителя музики до педагогічної діяльності у шкільному народно-інструментальному колективі .....   | 252 |
| <b>О.Л. Мерзлякова</b>              | Психологічні чинники саморозвитку старшокласників та шляхи активізації цього процесу в умовах навчання .....                        | 263 |
| <b>Л.А. Онуфрієва</b>               | Організація самостійної роботи учнів у процесі оволодіння іноземною мовою: урахування вікових особливостей .....                    | 275 |
| <b>В.С. Пастушенко</b>              | Особистісна зорієнтованість освітнього процесу як вирішальний фактор його гуманізації .....   | 286 |
| <b>А.С. Полякова</b>                | К вопросу о восприятии информации личностью .....   | 302 |
| <b>Л.М. Попович</b>                 | Структура та сприймання реклами .....   | 315 |
| <b>С.О. Ренке</b>                   | Проблема зв'язку навчання й когнітивного розвитку .....   | 328 |

**Н.О. Рогожинська**

Значення біологічних теорій у формуванні девіантності .... 339

**І.Л. Рудзевич**

Психологічні умови виникнення конфліктів між педагогами і дітьми ..... 351

**Ю.В. Серьогін**

Роль психічної саморегуляції та її стилеві особливості у процесах оволодіння студентами фахом у професіях типу “Людина – людина” ..... 362

**Л.А. Терещенко**

Аналіз проблеми акцентуацій і психопатій у психолого-педагогічній літературі ..... 387

**О.С. Толков**

Соціально-психологічні особливості мотивації працівників вищих навчальних закладів в умовах змін ..... 398

**А.І. Шинкарюк, В.А. Шинкарюк, Р.Т. Сімко**

Життєвий шлях В. Райха і запропонований ним метод тілесно-орієнтованої психотерапії ..... 409

**Ю.В. Шипіцина**

Інтернет як особлива сфера віртуальної комунікації ..... 419

**Т.М. Яблонська**

Дослідження ідентичності старшокласників в контексті сімейної системи ..... 432

**М.М. Янковчук**

Діапазон сприйняття обдарованості: до виховання обдарованих дітей ..... 444

**Відомості про авторів** ..... 454

---

---

Наукове видання

**Проблеми сучасної психології**

**Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України**  
**Випуск 3**

Редактор *Н.Г.Пянковська*  
Комп'ютерна верстка *В.О.Фаріон*

Підписано до друку 3.04.2009 р. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.  
Ум.друк.арк.26,74. Обл. вид. арк. 25,33.  
Тираж 300 пр. Зам. № 248.

Видавництво “Аксіома” (свідоцтво ДК №1808 від 26.05.2004 р.)  
м. Кам'янець-Подільський, а/с 8, 32300  
Тел./факс: (03849) 3-90-06

Надруковано в друкарні ПП “Аксіома”  
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300