

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 5**

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; **Болтівець С.І.**, доктор психологічних наук, професор; **Боришевський М.Й.**, член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор; **Онуфрієва Л.А.**, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар); **Чепелєва Н.В.**, член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор; **Шинкарюк А.І.**, доктор психологічних наук, професор (заступник відповідального редактора)

*Друкується за ухвалою вченої ради  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України  
(протокол № 4 від 7 липня 2009 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 7 від 25 червня 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. 5. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 500 с.

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

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

УДК 378(082):159.9

ББК 74.58+88я43

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

*Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з психології  
(Постанова Президії ВАК України № 1-05/2 від 27 травня 2009 року)*

© Автори статей, 2009

© “Аксіома”, видання, 2009

## Теоретичні проблеми самоздійснення особистості

Стаття розкриває теоретичні проблеми самоздійснення особистості. Процес становлення особистості – це вичерпування з існуючої нужди тих можливостей, які могли б бути в індивіді. Соціальний індивід максимально вбирає в себе потенції і сили, притаманні середовищу, які повертаються потім в соціальних, опосередкованих, суб'єктивно значущих потребова-мотиваційних силах.

**Ключові слова:** самоздійснення, особистість, індивід, нужда, соціальне середовище, атрибутивна властивість.

Статья раскрывает теоретические проблемы самоосуществления личности. Процесс становления личности – это исчерпывание из существующей нужды тех возможностей, которые могли бы быть в индивиде. Социальный индивид максимально впитывает в себя потенции и силы, свойственные среде, которые возвращаются позже в социальных, опосредованных, субъективно значущих потребностно-мотивационных силах.

**Ключевые слова:** самоосуществление, личность, индивид, нужда, социальная среда, атрибутивное свойство.

Процес становлення особистості як цілісності становить собою ніби вичерпування з існуючої нужди (нужда – жити, бути) тих можливостей, які потенційно могли б бути в індивіді. Але їх за різними причинами – немає. Справа в тому, що соціум у тому конкретному часі і конкретних історико-економічних умовах, коли в нього приходять й існує дана особистість, досить жорстко детермінує вияв і розвиток одних здібностей і призупинення та нереалізованість інших.

Соціальний індивід (тобто індивід, який стає соціальною істотою, носієм всезагально-історичних здібностей) спочатку в своїх можливостях вичерпує самого себе для того, щоб з даного середовища максимально увібрати в себе ті потенції, ті сили, які йому притаманні. І потім ці сили повертаються у соціальне середовище в зовсім інших іпостасях. Вони повертаються в соціальних, опосередкованих, суб'єктивно значущих і для суспільства, і для індивіда потребова-мотиваційних силах.

Відпочаткова нужда як всезагальна людська інтенція не лише зумовлює активність дитини. В цій активності дуже швидко і рано починається розвиток цілісності і суттєвих її змістовних складових. За деякими емпіричними даними, як ми вже зазначали, людське дитя вже в перші місяці після народження принципово відрізняється від тварини в галузі почуттів. Ця відмінність виявляється в незвично ранньому розвитку почуттів, які прийнято називати вищими: естетичних, інтелектуальних, моральних. Ці почуття з'являються із загального чуттєвого недиференційованого стану, який Гаффдінг назвав «почуття життя». Вже цей стан несе на собі особливий відбиток, який ставить його вище за інстинктивне життя тварин.

Саме «почуття життя» можна розглядати як суму фізичних відчуттів, які йдуть від усіх точок організму, але на початку, воно визначається, в основному, існуванням і задоволенням суто вітальних потреб. Але завдяки тому, що нужда формує й інші, суто соціальні і духовні потреби, почуття життя набуває вищого відбитку, який слід розглядати як зародок майбутнього переважання духовного життя над тваринним. Цей новий напрям можна помітити у дитини вже починаючи з другої половини першого року життя.

Унікальна цілісність людської істоти охоплює не лише афективну сферу (потреби та емоції), але й царину інтелекту. Принципова єдність афекту й інтелекту конституюється, на наш погляд, вже на ранніх етапах онтогенезу єдністю біосоціальної природи нужди.

Нужда спонукає активність, в якій відбувається зустріч індивіда з різноманітними об'єктами соціального світу. Вибір об'єкта, що найбільше відповідає нужді, є сутнісною *подією* в житті дитини. В ній не лише народжується потреба, в ній вперше відбувається акт пізнання світу, коли умовно рефлекторні (отже, суто природні) механізми сенсорно-перцептивної, мнемічної, інтелектуальної сфери специфічно «запліднюються» нуждою і потребою (афективним), і виникає образ. Лише тепер виникає те «ключове переживання», яке Виготський вважав дійсною «одиницею» становлення особистості.

Ми зовсім недаремно 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, породжує воно (і 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 терміна, швидше за все, не задовольняла самого автора, який у своїх пізніх роботах все більше схилився 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» [11], 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 [11]. Він вважає, що *libido* забезпечує пристосування організму до оточуючого середовища, виявляючись тут як «позасексуальне» відгалуження відпочатково 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» [11, с. 116]. 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* розділятися, що є передумовою будь-якого розвитку і творчості: «душа світу є «нескінченість всього життя» і тому виключно — енергія, вона є організм ідей, які набувають у ній дійовість і дійсність» [11, с. 116]. 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 подумати: у чому ж проблема Юнга-дослідника? Парадоксально: він набагато раніше Фрейда почав

розробляти ідею libido як всезагального (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 несхожим на libido Фрейда, яке вже на той час настільки зросло з іменем автора, що особистісна позиція Юнга виявилась відпочатково 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 в 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 у точному розумінні являє собою виключно біологічно запрограмовану поведінку. Така поведінка може зумовлюватись нуждою, і відбувається це лише в найбільш елементарних, розрізаних актах організмічного 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: у 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 й 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), так само 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 (втілюється) в біологічне – нову живу істоту.



Отже, 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'єкт 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, урізноманітнення існування. Саме це є вихідною умовою розвитку. Отже, 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, третя атрибутивна ознака нужди полягає в тому, що її розвиток є спрямованим і являє собою ортогенез.

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. Проте 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 натурального і соціального.

Наступна 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 й 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.

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 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. Ми, зокрема, бачимо принципову різницю нашого розуміння порівняно з точкою зору Юнга й інших вчених.

Лише тепер ми можемо поговорити про нужду епістемологічно.

Традиційно, принаймні у вітчизняній психології, дане поняття використовується для опису найбільш примітивних, нерозвинених, суто натуральних енергетичних тенденцій організму (і – виключно організму), реалізація яких забезпечує його суто біологічне адаптивне існування. Ставлення до такої тенденції в літературі однозначне: особистісне існування, – говорить Г.С. Батіщев, – полягає якраз у подоланні, закресленні, «знятті» вихідних натуральних «нужд», які прив'язують людину до біології, не дають їй стати вільною. За рахунок чого повинна долатися так витлумачена нужда? Зрозуміло й це: звісно, за рахунок соціокультурних, вищих потреб. Звідки беруться ці потреби?.. І от відповідь на це питання являє собою справжній «момент істини», оскільки вона, водночас, є методологічною позицією, яка буде реалізовуватись у подальших теоретичних побудовах авторів. Існують три варіанти відповіді: особистісні (власне людські, соціокультурні – термінологічні тонкощі тут не є важливими) потреби є такими, що «закладені» в людині відпочатково і потім – «розгортаються». В цій відповіді біля кожного слова можна сміливо ставити знак питання: ким, куди і як закладеш, що означає – «відпочатково», чому і за якими механізмами розгортаються?

Другий варіант відповіді – про соціалізацію: культурні потреби формує в людині соціальне оточення. Тут зовсім нічого не зрозуміло для психології: як саме і, власне, «з чого» формуються ці потреби? І що означає те, що потребу у людини формує хтось інший? У третьому варіанті здійснюється спроба поєднати «нужденність» (у традиційному розумінні) з культурними потребами: «нужди» зустрічаються з соціальним оточенням і перетворюються на особистісні потреби. І в цьому сенсі не так вже й важливо, що саме відбувається при цій зустрічі – зіткнення і конфронтація, як вважав Фрейд, або засвоєння і привласнення, як думав Виготський. Головне те, що сама трансформація «нужд» у культурне утворення не зафіксована ніким і ніде.

Як видно, жоден варіант відповіді не може нас задовольнити, оскільки всі вони передбачають вихідну «подвійність» людини – організм і соціальна істота (особистість) у кращому випадку співіснують в якомусь дивному, явно надуманому просторі. Тут не просто порушується принцип неперервності (недиз'юнктивності) існування психічного як процесу, а

відбувається дещо гірше – психічне якось губиться, втрачається між цими надфеноменами – біологічним та соціальним. (І от він – справжній момент істини: за великим рахунком, по суті справи, ніхто не відходить від Фрейда, у якого психічне знаходиться «між» інстинктами (біологічним) і super-ego). І навіть О.В. Брушлінський, який дуже серйозно, компетентно і ґрунтовно захищає принцип недиз'юнктивності, не витримує і робить «обмовку»: «На будь-якому своєму онтогенетичному етапі (крім першого) будь-яке психічне формується і розвивається з психічного ж. Дещо огрублюючи сутність справи, можна навіть сказати, що у будь-якого немовляти психічне виникає лише «один» раз – на самому початку онтогенезу, і потім воно лише формується і розвивається на основі вже існуючих психічних утворень» [2, с. 121](підкреслено нами. – С.М., К.М.). Чудовий фахівець робить маленьке, здавалося б, послаблення, але цей «один раз» — багато чого вартий: ним закреслюється вся концепція, сама по собі абсолютно правильна й евристична.

Ми ставимо дуже просте запитання: чи можна будь-яку (взагалі — БУДЬ-ЯКУ) внутрішню інтенцію вважати не психічною, тобто такою, що не з'являється в результаті відображення і не спрямовує надалі це відображення, такою, що не саморегулює? І тут є лише одна (і теж — «проста») відповідь: звичайно, ні! Найпростіша, «найбіологічніша» інтенція є психічною за визначенням, вона є психіка (хоча, звичайно, психіка не є лише інтенція). Отже, нужда, навіть в традиційному її розумінні, безумовно, є психічним утворенням. Тобто немає ніякої «зустрічі» чисто біологічного з соціальним, і психіка не народжується, бодай «один раз», — вона вже є, вона є завжди, і нужда – її носій. Людина – жива істота, і це означає, що її вихідна інтенціональна природа не може істотно відрізнятись від інтенціональної природи будь-якої іншої живої істоти. Вона відрізняється принципово, але – не істотно. Тому ми й не бачимо необхідності відмовлятися від вихідного поняття. Навпаки, ми повертаємо йому його дійсне багатство: нужда, взагалі-то, відображає кореневу, ґрунтовну необхідність, і крім того, вона означає виражену динаміку – рух. Це є – ненасичувана динамічна тенденція. (В цьому сенсі «потреба» – набагато «слабший», з точки зору активної динаміки, термін).

З іншого боку, ми не уявляємо собі можливості зрозуміти механізми онтогенезу особистості поза психодинамічним

аспектом. Адже «винести за дужки» найсуттєвіше – рух системи, що тільки й існує в саморусі, означає приректи себе на повну неуспішність або, в найкращому випадку, на те, щоб придумати ще одну статичну схему, яка ніякого відношення до реального стану речей мати не буде.

### Список використаних джерел

1. Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип. – Проблема человека в современной философии. – М.: Наука, 1969. – С. 73-144.
2. Брушлинский А.В. О формировании психического. – Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 106-126.
3. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. – Собр. соч., Т. 1. – М.: Педагогика, 1982.
4. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности. – Развивающее образование, Т. 1. – М.: Академия, 2002. – С. 24-35.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
6. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С. 255-285.
7. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. – СПб.: Алетейя, 1998. – 251 с.
8. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М., Педагогика, 1986. – Т. 1,2.
9. Шарден Тейяр. Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
10. Штерн В. Персоналистическая психология. – М.: МГУ, 1986. – С. 186-200.
11. Юнг К.-Г. Libido, ее метаморфозы и символы. – М., 1939. – 131 с.

The article reveals the theoretical problems of a personality self-realization. The process of a personality formation is the depletion of potential possibilities of an individual. A social individual absorbs maximally the potences and forces that are inherent to the environment. These potences and forces are returned in the form of social, mediated, subjectively-important, exigency-motivational ones.

**Key words:** self-realization, personality, individual, exigency, social environment, attributive property.

*Отримано: 04.05.2009*

## **Значення ідей О.Ф. Лазурського для становлення інтегративно-особистісного підходу у психології**

У світлі концепції ендо- і екзопсихіки, за О.Ф. Лазурським, аналізується низка трактувань поняття особистості. Показано, що опора на зазначену концепцію допомагає долати однобічність трактувань і забезпечує їх системну орієнтацію.

**Ключові слова:** ендо- і екзопсихіка, аналізувати, особистість, індивід, соціальна взаємодія.

В свете концепции эндо- и экзопсихики, по А.Ф. Лазурскому, анализируется ряд трактовок понятия личности. Показано, что опора на упомянутую концепцию помогает преодолевать односторонность трактовок и обеспечивает их системную ориентацию.

**Ключевые слова:** эндо- и экзопсихика, анализировать, личность, индивид, социальное взаимодействие.

Поняття особистості (пов'язуване, за однієї з найширших інтерпретацій, із людським індивідом як свідомим учасником соціального буття) є одним з найважливіших у психології, навіть у людинознавстві взагалі і не лише у наукових студіях, а й у практичних застосуваннях. Стрімкі цивілізаційні зрушення, які докорінно змінюють життя людей і ставлять перед ними нові вимоги, підвищення, як кажуть, ролі “людського фактора” в суспільних процесах стали підставою для численних ініціатив щодо запровадження особистісного підходу в різних галузях освіти й соціального управління. Проте сутнісний зміст поняття особистості, а відповідно, й особистісного підходу розуміють по-різному.

За одним із найпоширеніших варіантів, характерним для прихильників природничонаукової традиції у психології, вказаний зміст знаходить вияв насамперед у сукупності притаманних індивідові сталих, великою мірою природжених, рис; тож головний сенс особистісного підходу вбачають у їх ретельному визначенні в кожного індивіда за допомогою апробованих методик і наступному якнайповнішому врахуван-

ні у навчально-виховному процесі, професійній орієнтації, менеджменті персоналу тощо.

Другий варіант, різновиди якого сформувались як у рамках західних рольових та інтеракціоністських концепцій, так і в радянській філософії та психології, вбачає в особистості якість індивіда, що формується у суспільно детермінованих процесах соціальної взаємодії, спілкування, діяльності. Трактований з цих позицій особистісний підхід (як і його модифікація – “особистісно-рольовий підхід” [5]) наполягає передусім на такій побудові цих процесів, за якої вказана якість якнайбільше відповідатиме певній апробованій у соціумі системі цінностей.

Нарешті, третій варіант, базований на солідній філософській традиції (від класичної німецької філософії до екзистенціалізму ХХ ст.), наголошує як на визначальному атрибуті особистості на її суверенності, сторонами якої є її внутрішня свобода, відповідальність, притаманні їй здатності до здійснення вчинків, до творчості, до побудови й реалізації сенсу свого життя. Тож у всебічній підтримці становлення цих якостей полягає, за даного варіанту, головний зміст особистісного підходу.

Жоден із вказаних варіантів не можна вважати помилковим, але так само жоден з них сам по собі не може претендувати на достатньо повне відображення сутності особистості та пріоритетів особистісного підходу. Натомість є потрібним системне узгодження придатних для цього складників зазначених варіантів. Тут варто згадати характеристику особистості як “складної цілісної системи систем” [10, с. 113], дану Г.С. Костюком.

Тож, відаючи належне згаданим варіантам особистісного підходу, слід визнати, що набагато перспективнішим за будь-який з однобічних варіантів була б його синтетична (інтегративна) версія, або, інакше кажучи, *інтегративно-особистісний* підхід, який би згадану однобічність долав [1; 9; 16]. Адже, як констатує С.Д. Максименко, “неможливість вирішити загадку цілісності і унікальності особистості зумовлена<...> тим, що існує потяг акцентувати одне з начал за рахунок іншого” [15, с. 133].

Водночас розбудову інтегративно-особистісного підходу у психології не треба розпочинати, так би мовити, з чистого аркуша; натомість можна опертися на плідні традиції. Одним із головних джерел тут здатна бути концепція особистості, побудована видатним вітчизняним психологом Олександром Федоровичем Лазурським (1874-1917).

Як відзначив у завершальних рядках своєї книги “Історія психології” М.Г. Ярошевський, “чим довший період ми беремо, тим виразніше виступає найбільш фундаментальне і життєздатне у неповторному потоці подій. За їхнім мінливим покриттям починають висвічуватись чинні протягом століть механізми наукового прогресу” [23, с. 555]. Тож О.Ф. Лазурський належить, на нашу думку, до когорти психологів, чий фундаментальний і життєздатний внесок у наукове пізнання особистості розкривається із плином часу дедалі ясніше.

На таку оцінку налаштовує зіставлення трактування особистості Лазурським із поглядами на неї, характерними для різних психологічних течій ХХ століття. Щиро шануючи їхні досягнення у даній царині, важко водночас втриматись від враження, що їх представникам раз у раз бракувало того ступеня наукової об’єктивності, цілісності, системності у пізнанні людини, який – раніше за них – був притаманний О.Ф. Лазурському. У спробі пояснити цей феномен видається доречним навести думки Д.О. Леонт’єва: “Природничі науки багато століть тому минули той етап, коли різні мислителі не могли домовитись не лише щодо спільних поглядів на закони світобудови, ба навіть щодо спільної мови, якою можна про цю світобудову міркувати. Суперечні теорії цілком виключали одна одну, виступаючи не так у пізнавальній, як в ідеологічній ролі міфів, віра у які слугує критерієм розрізнення «своїх» і «чужих». Саме це ми спостерігаємо сьогодні у психології особистості” [13, с. 6]. Далі Д.О. Леонт’єв пише, що упродовж останніх двох десятиріч дана дисципліна прямує в напрямку “перетворення з міфології у науку”, проте завершення цього процесу – “справа не найближчого майбутнього” [там само]. З огляду на сказане є вельми актуальним звернення до наукової спадщини тих теоретиків особистості, на чиему доробку ідеологічні впливи позначились якнайменше. Одним із них був О.Ф. Лазурський.

Центральне місце у загальнопсихологічних уявленнях Лазурського й побудованій ним концепції особистості посідають, як відомо, поняття про *ендопсихіку* й *екзопсихіку*; тож цікаво зіставити розкриття Лазурським змісту й співвідношення цих понять із низкою пізніших концепцій, які набули у ХХ столітті широкого визнання.

Передусім нагадаймо зміст згаданих понять. Ендопсихіка, вказував Лазурський, виражає “внутрішню взаємозалежність



психічних елементів і функцій, ніби внутрішній механізм людської особистості” [12, с. 49]. Цей бік психіки “звичайно позначається термінами «темперамент», «характер» і «розумова обдарованість»” [там само] і пов’язаний “більш чи менш тісно з індивідуальними особливостями центральної нервової системи даного індивіда” [12, с. 51]. Щож до екзопсихіки, то її зміст “визначається відношенням особистості до зовнішніх об’єктів, до середовища, причому поняття «середовища» або «об’єктів» береться у найширшому сенсі, в якому воно охоплює усю сферу того, що протистоїть особистості й до чого особистість може так чи інакше ставитися; сюди входять і природа, і матеріальні речі, і інші люди, і соціальні групи, і духовні блага – наука, мистецтво, – і навіть душевне життя самої людини, оскільки останнє також може бути об’єктом певного ставлення з боку особистості» [12, с. 50].

Лазурський не лише констатував наявність ендо- і екзопсихіки, а й детально досліджував їхній взаємозв’язок і взаємодію. У невідповідності між ендо- і екзопсихічними складниками особистості (зокрема, “між основними задатками й здібностями даної людини, з одного боку, й засвоєними нею професійними навичками, поглядами й способами діяльності – з іншого” [12, с. 61]; взагалі – між “нервово-психічною організацією” людей, про яких ідеться, і відбитком на їхньому житті й діяльності “обставин, що діють іззовні” [12, с. 116]) Лазурський вбачав суттєвий чинник гальмування, а то й збучування особистісного розвитку. Додамо, що ймовірними наслідками окресленої невідповідності стають і психосоматичні розлади, як це показано в новітніх працях українських психологів [19].

Методологічно вельми значущою (та, на жаль, часто нехтуваною) є теза Лазурського, за якою “питання про поділ особистості на ендо- і екзопсихіку не слід плутати з питанням про різне походження окремих елементів особистості” [12, с. 51]. Відзначаючи переважну роль біологічних чинників у становленні ендопсихіки і таку саму роль соціальних чинників щодо екзопсихіки, вчений, однак, не абсолютизував цього співвідношення, застерігаючи, що “було б... зовсім неправильно думати, ніби всі цілком ендо-риси є природженими..., тоді як екзо-прояви цілком зводяться до відбитку, що його накладають на людину виховання і зовнішнє середовище” [там само]. Лазурський звертав увагу, зокрема, на часті випадки, коли “виховання і зовнішні умови могутнім чином сприяють

посиленню й дальшому розвитку такої ендориси, яка без них би заглухла й залишилася зовсім нерозвинутою” [12, с. 52]. Вчений застерігав також проти думки, ніби “екзопсихічний бік особистості – це щось зовнішнє, поверхове, минуле, яке має значення лише для даного моменту... Навпаки, деякі характерні екзо-прояви (наприклад, звичка або незвичка до праці...), коли вже вироблені й засвоєні людиною, відрізняються згодом нерідко такою самою міцністю, як і її ендопсихіка, залишаючись іноді незмінними до кінця життя, попри неодноразову зміну зовнішніх умов і навколишньої обстановки” [12, с. 52]. До речі, наведені цитати засвідчують упередженість наявних в історико-психологічних працях радянської доби тверджень щодо “біологізаторських тенденцій у вченні Лазурського про особистість” [4, с. 275].

Розуміння особистості О.Ф. Лазурським є повнішим і глибшим порівняно з багатьма пізніше розвинутими концепціями. За висновком Д.В. Ольшанського, “думка про те, що особистість є результат набування людиною правил життя й поведінки в суспільстві<...>, найпоследовніше була виражена в необігевіоризмі, який трактував особистість як просту сукупність соціально прийнятних відповідей на сукупність соціальних стимулів. Припускалося, що особистість може бути пов’язана з деякими проміжними змінними несоціологічного характеру, проте вони не визнавалися предметом суто наукового аналізу” [18]. Маємо констатувати, що прихильники таких позицій вбачають в особистості самий лише екзопсихічний, за Лазурським, бік; до того ж, і його тлумачать надто спрощено. Позиція, яка виправдовує таку спрощеність у застосуванні хоча б до соціологічного аналізу (на відміну від психологічного), навряд чи є слушною. Видається бажаним, аби категорія особистості об’єднувала, а не роз’єднувала різні галузі людинознавства; кожна з них, зосереджуючись на певних аспектах вивчення “феномену людини”, має враховувати здобутки суміжних дисциплін. Вдумливі соціологи поділяють такий підхід. Як зазначав В.О. Ядов, “для психолога особистість є неповторна індивідуальність, а соціолог розглядає її як соціальний тип: проекцію соціальної системи або, якщо хочете, культури, тобто як соціалізоване щось. Ентоні Гідденс назвав такий підхід представленням індивіда у ролі «соціального бовдура»” (цит. за [2, с. 119]).

Наголошування (у світлі ідей Лазурського – однобічне) на екзопсихічній боці особистості було зазвичай характерне для концепцій марксистської орієнтації. Щоправда, компетентні автори при цьому звертали увагу на активність людини, яка залучається до суспільних відносин і взаємодіє із соціальним оточенням. Так, К.В. Шорохова, посилаючись на К. Маркса, відзначала, що “особистість є і об’єктом, і суб’єктом соціального розвитку” [22, с. 8].

Окреслений підхід до трактування феномену й поняття особистості залишається впливовим на пострадянському просторі. Водному з найавторитетніших психологічних словників дано таку дефініцію: “*Особистість* – 1) людина як суб’єкт соціальних відносин і свідомої діяльності; 2) визначається залученістю до соціальних зв’язків системна якість людини, котра формується у спільній діяльності та спілкуванні” [11, с. 187]. Коментуючи цю дефініцію з позицій концепції О.Ф. Лазурського, маємо: а) констатувати, що наведена дефініція обмежується розглядом екзопсихічного боку особистості; б) висловити сумнів з приводу того, чи дійсно лише залученістю до соціальних зв’язків (попри їх незаперечну значущість і, можна погодитись, системотвірну роль) визначається зміст обговорюваної системної якості людини.

Отже, бачимо, що численні психологи (і представники суміжних із психологією галузей людинознавства), вживаючи термін “особистість”, мають на увазі зміст, близький до того, який О.Ф. Лазурський пов’язував із екзопсихічною стороною психіки. За такого підходу увага до ендопсихічного боку особистості та до взаємозв’язку вказаних сторін неминуче виявляється послабленою.

Водночас поширеним є й інший однобічний підхід до трактування особистості, протилежний щойно окресленому в тому сенсі, що в останній фіксують лише ендопсихічні, за Лазурським, складники. Зокрема, за Г. Олпортом, особистість – це “динамічна організація психофізичних систем всередині індивіда, яка визначає характерні для нього поведінку й мислення” (цит. за [20, с. 819]). Подібність до наведеного вище визначення ендопсихіки Лазурським кидається у вічі.

Критикуючи авторів, які наполягають на тому, що особистість “існує *лише* у своїй соціальній взаємодії з іншими людьми” [17, с. 458] (тобто, за Лазурським, зводять особистість до її екзопсихічних складових), Олпорт писав: “Об’єктом

нашого вивчення є також нейропсихічна система «під шкірою». Це і є власне система особистості. Ми можемо дотримуватись цього положення, не заперечуючи принаймні, що важливою рисою цієї системи є її неперервна взаємодія з більшими системами й залежність від них...» [там само]. Схарактеризовану в такий спосіб «систему особистості» Олпорт вважав «специфічним предметом психології», тоді як «соціальні й культурні системи, всередині яких перебуває індивід», – «специфічними предметами соціології й антропології» [17, с. 459].

Проте, так само, як дослідження особистості у соціологічному аспекті не може бути повноцінним у разі ігнорування психологічного аспекту (про що йшлося вище), так і, навпаки, її дослідження у психологічному аспекті потребує певного врахування аспекту соціологічного. Не випадково позиція Олпорта зазнала критики за недостатнє зважання на «взаємозв'язок поведінки і ситуації, у якій вона здійснюється» [21, с. 442]. Слід віддати належне Олпорту: на відміну від багатьох, він поставився до цієї критики конструктивно, визнавши припущені ним «недогляди» і вказавши на необхідність розбудови «адекватної теорії, яка точніше пов'яже внутрішні й зовнішні системи» (див. там само). Утім, дозволимо собі висловити дещо зухвале припущення: може, західні психологи, включно з найвидатнішими, припускали б менше «недоглядів», якби були знайомі з творами Лазурського?

Разом із тим, щодо низки плідних концепцій, висунутих у ХХ столітті в галузі психології особистості, можна твердити: незалежно від того, чи були обізнані їхні автори із працями Лазурського, – об'єктивно згадані концепції містили розвиток його ідей. Мабуть, найочевиднішим є цей висновок щодо доробку видатного німецького психолога Філіпа Лерша (1898 – 1972). Створена ним концепція «побудови особи» (Aufbau der Person) «розглядає душевне життя у подвійному розумінні цілісності: з одного боку, в його перебігу *у світі* – в «горизонтальному» комунікативному переплетенні особи з її світом; з іншого – як «вертикальну» єдність, що існує *всередині особи* і має власну шарову будову» [14, с. 94]. При очевидній відповідності «горизонтального» аспекту особи, за Лершем, екзопсихіці, за Лазурським, а «вертикального» аспекту – ендопсихіці, досягнутий Лершем прогрес передусім варто вбачати, по-перше, у наголошуванні на статусі виокремлюваних складників психіки

саме як аспекти цілісного процесу (адже “буття людини здійснюється лише в зустрічах зі світом” [там само]) і, по-друге, в оригінальному розкритті згаданої “шарової будови” (не відтворюємо тут викладений у [14] зміст цього розкриття).

На ретельний аналіз заслуговує співвідношення ідей О.Ф. Лазурського і Л.С. Виготського. Не вдаючись тут до такого аналізу, відзначимо те, що видається найголовнішим:

а) високу оцінку Виготським “загалом цілком здорового наукового ґрунту”, на якому стояв Лазурський у своїй педагогічній і теоретичній праці [6, с. 64];

б) фактичну спрямованість експериментальних досліджень Виготського і створених ним теоретичних моделей (зокрема, щодо “натуральних” і “культурних” психічних функцій) на конкретне розкриття механізмів взаємозв’язку екзо- і ендопсихіки – і у плані функціонування, і у плані розвитку цих механізмів. До того ж, Виготський, при всій його увазі до соціокультурних детермінант психічного розвитку, вказував і на те, що сама “культура людства творилася за умови певної усталеності та постійності біологічного людського типу” [8, с. 22].

Л.С. Виготський та його послідовники наголошували на тому, що згаданий взаємозв’язок – у повній відповідності з вищенаведеними застереженнями О.Ф. Лазурського – не зводиться до взаємодії біологічних передумов і соціальних впливів. Як зазначала Л.І. Божович, “чинники біологічного й соціального порядку не визначають розвиток прямо; вони включаються у сам процес розвитку, стаючи внутрішніми компонентами психологічних новоутворень, що виникають при цьому... Новоутворення, які виникли, самі починають виступати внутрішніми чинниками розвитку” [3, с. 131]. Дедалі вагомішу роль відіграє при цьому власна активність особи. “Сутність культурного розвитку, – підкреслював Виготський, – полягає в тому, що людина оволодіває процесами власної поведінки...” [7, с. 316].

Завершуючи статтю, відзначимо, що ми розглянули – у співвіднесенні з пізнішими концепціями особистості – лише одну (хоча й вельми важливу) складову теоретичного доробку Лазурського, а саме концепцію ендо- і екзопсихіки. У розбудові інтегративно-особистісного підходу у психології здатні відіграти корисну роль й інші компоненти цього доробку (передусім, відома концепція трьох психічних рівнів). Ми сподіваємося висвітлити таку роль у наступних публікаціях.

**Список використаних джерел**

1. Балл Г.О. Интегративно-особистісний підхід у психології: опрацювання концептуальних засад // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ВД «ТРОЯ», 2008. – Вип. 36. – С. 51 – 66.
2. Богоявленская Д.Б. V Всероссийская конференция «Психология и ее приложения» // Психол. журнал. – 2002. – № 5. – С. 119-123.
3. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе (II) // Психология личности: Хрестоматия / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ, 1999. – Т. 2. – С. 114-128.
4. Будилова Е.А. Проблема личности в русской психологии второй половины XIX – начала XX в. // Теоретические проблемы психологии личности / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1974. – С. 250-277.
5. Войтко В.И. Личностно-ролевой подход к построению учебно-воспитательного процесса // Вопр. психологии. – 1981. – № 3. – С. 69-78.
6. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 488 с.
7. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.
8. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – 369 с.
9. Завгородня О.В. Спроба інтегративного підходу до розуміння особистості // Гуманістичні універсалії освітнього простору: можливості самореалізації особистості: Матеріали Всеукраїнської конференції (м. Київ, 28 – 29 вересня 2007 р.) / За ред. Г.О. Балла і Н.А. Бастун. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С. 86 – 93.
10. Костюк Г.С. Избр. психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
11. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского: Изд. 2-е, расш., испр. и доп. – Ростов-н/Д: Феникс, 1998. – 512 с.
12. Лазурский А.Ф. Классификация личностей: Изд. 3-е, перераб. / Под ред. М.Я. Басова и В.Н. Мясищева. – Л.: Госиздат, 1924. – 290 с.

13. Леонтьев Д.А. Личность: от мифологии к науке // Мадди С.Р. Теории личности: сравнительный анализ. – СПб.: Речь, 2002. – С. 5 – 8.
14. Лерш Ф. Розуміння особи у психології // Гуманістична психологія: Антологія в 3 т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. – Т. 1. – К.: Пульсари, 2001. – С. 93 – 109.
15. Максименко С.Д. Загальне поняття про особистість та її структуру // Особистість в психологічних дослідженнях: Тексти. – Ніжин, 2005. – С. 131 – 144.
16. Медінцев В. Категорія “культура” у розбудові діалогічного інтегративного підходу до вивчення особистості // Соціальна психологія. – 2008. – № 5. – С. 23-38.
17. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
18. Ольшанский Д.В. Личности социологические концепции // Современная западная социология: Словарь. – М.: Политиздат, 1990. – С. 162.
19. Рибалка В.В. Особистісно центроване консультування клієнтів із патогенною психодинамічною неконгруентністю: Метод. посібник. – К.: Ін-тут психології ім. Г.С. Кюстюка АПН України, ІПППО АПН України, 2005. – 74 с.
20. Фрейджер Р., Фейдимен Дж. Личность: теории, эксперименты, упражнения. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 864 с.
21. Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности. – М.: «КСП+», 1997. – 720 с.
22. Шорохова Е.В. Психологический аспект проблемы личности // Теоретические проблемы психологии личности / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1974. – С. 3 – 33.
23. Ярошевский М.Г. История психологии: 3-е перераб. изд. – М.: Мысль, 1985. – 576 с.

In the light of Alexander Lazursky's conception of endo-psyche and exo-psyche, a series of interpretations of the notion of personality is analyzed. It is shown that the relying on that conception helps to overcome one-sidedness of interpretations and to provide their systemic orientation.

**Key words:** endo-psyche and exo-psyche, analyze, personality, individual, social co-operation.

*Отримано: 23.05.2009*

## **Управління інноваційною діяльністю навчального закладу на основі проектних технологій**

У статті розглянуто теоретичні та практичні аспекти управління інноваційною діяльністю загальноосвітнього навчально-виховного закладу для дітей з особливими потребами на основі проектних технологій.

**Ключові слова:** педагогічна інноватика, інновації, інноваційне управління, метод проектів.

В статье рассмотрены теоретические и практические аспекты управления инновационной деятельностью общеобразовательного учебно-воспитательного комплекса для детей с ограниченными возможностями на основе проектных технологий.

**Ключевые слова:** педагогическая инноватика, инновации, инновационное управление, метод проектов.

**Вступ.** Нові процеси у суспільстві зумовлюють формування нових ідей в освіті та вихованні, формування нової педагогічної парадигми, характерною ознакою якої є інноваційність – здатність до оновлення, відкритість загалом. Теоретичним осмисленням освітніх інновацій, їх аналізом, класифікацією, оцінкою та практичним впровадженням в діяльність сучасних навчально-виховних закладів займається нова галузь педагогічної науки, яка називається **педагогічною інноватикою**. У період оновлення системи освіти в Україні великого значення набувають пошуки принципово нових механізмів взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу. Одним із таких механізмів є відпрацювання нових моделей управління навчально-виховним закладом.

Технологія управління розвитком освітньої організації запозичена з виробничого та соціального менеджменту, коли поширилась нова модель управління, пов'язана з нестабільністю факторів зовнішнього середовища. Ця модель інноваційного менеджменту актуальна і для сучасної освітньої організації, яка знаходиться під впливом динамічного розвитку цивілізації.



**Матеріал та методика дослідження.** Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури свідчить про значний інтерес зарубіжних і вітчизняних науковців до суті та генезису нових педагогічних ідей, шляхів впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес закладів освіти (Ж.-Ж. Руссо, М. Пирогов, К. Ушинський, Л. Толстой, С. Френе, М. Монтесорі, А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Зязюн.).

У 50-60-их роках ХХ століття у зв'язку з колосальним проривом у галузі науки і техніки було відмічено, що освіта значно відстає від суспільних тенденцій. Це явище американський вчений Філіп Кумбс витлумачив як кризу освіти. У цей же час почала формуватись і педагогічна інноватика як галузь педагогічної науки. Проблеми аналізу педагогічних інновацій висвітлено у дослідженнях К. Ангеловськи (Сербія), Х. Барнет, Д. Гамільтон, Н. Грос (США) та ін. Було створено Центр дослідження інновацій в освіті під егідою ЮНЕСКО, Азіатський центр педагогічних інновацій для розвитку освіти, Міжнародне бюро з питань розвитку освіти.

У 1978 р. групою вчених у доповіді Римському клубу було відзначено, що традиційна освіта недостатньо розвиває здібності, необхідні випускникам для того, щоб самостійно самовизначитись у світі, бути активними та динамічними на ринку праці. Головними недоліками системи освіти є невміння та небажання дітей учитись, несформованість ціннісного ставлення до власного розвитку і освіти.

Тому в багатьох країнах – США, Італії, Німеччині, Франції, Великобританії, Японії, Тайвані та Кореї – розпочались реформи всіх ланок освітньої системи, активне впровадження інноваційних стратегій організації навчання. Інноваційна організація навчання зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі, навчальна та освітня діяльність ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості. Було визначено пріоритети сучасної освіти, а саме: навчити вчитись; навчити працювати; навчити співіснувати; навчити жити.

Основним поняттям педагогічної інноватики як наукової дисципліни є інновація – нововведення, зміна, оновлення, новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях. Інновацію в педагогіці співвідносять з прогресивним, корисним, сучасним та характеризують за такими

ознаками, як актуальність, стабільність, ефективність, оптимальність, змінюваність.

Зумовлені суспільною потребою комплексні процеси створення, впровадження і поширення інновацій та змін освітнього середовища визначають як інноваційні освітні процеси. Визначальними рисами інноваційного творчого підходу є: відкритість культурі і суспільству; відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцями, яка передбачає рівність психологічних позицій; відкритість «Я» учасників виховного процесу, здатність до саморозвитку.

Порівняльна характеристика традиційного та інноваційного освітніх процесів наведена у таблиці 1.

**Таблиця 1**

**Порівняльна характеристика традиційного та інноваційного освітніх процесів**

Характеристика процесу	Традиційний процес	Інноваційний процес
Кінцева мета	Задоволення традиційної потреби	Задоволення та формування нових потреб
Шляхи здійснення мети	Небагато, визначено оптимальний	Багато
Тип	Безперервний	Дискретний, перервний
Керованість	Висока	Низька
Плани	Короткострокові	Довготермінові
Система	Залишається без змін	Переходить на новий рівень розвитку
Форми організації	Жорсткі, чітко регламентовані	Гнучкі, слабо структуровані
Відповідальність	Стабілізується, концентрується	Перерозподіляється
Ступінь ризику	Низька	Висока
Форма взаємодії учасників	Об'єктно-суб'єктна	Суб'єкт-суб'єктна

І.А. Зязюн стверджував, що смислом і метою сучасної освіти повинна стати людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація відносин з собою та навколишнім світом, в ідеалі призначення системи освіти – щастя людини. Основу і зміст інноваційних освітніх процесів складає інноваційна діяльність педагогів-новаторів: В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, В. Шаталова та ін.

Інноваційна стратегія освіти передбачає особливу увагу до питання якості освіти. Якість освіти – рівень знань і вмінь, розумового, морального і фізичного розвитку тих, хто навчається на певному етапі відповідно до поставлених цілей; рівень забезпечення навчальної діяльності і надання освітніх послуг учасникам освітнього процесу навчально-виховним закладом.

Стратегія інноваційних змін в освіті передбачає перш за все удосконалення та впровадження сучасних технологій в управління навчально-виховним комплексом, запровадження інноваційних методів управлінської діяльності.

Управління навчальним закладом – це цілеспрямована активна взаємодія керівника з іншими учасниками освітнього процесу з метою забезпечення координації зусиль щодо оптимального функціонування установи.

Інноваційне управління навчальним закладом – це вид управлінської діяльності, який спрямований на досягнення більш високого якісного рівня і забезпечення якісно нових освітніх результатів в умовах змінних факторів зовнішнього та внутрішнього середовища. До значущих факторів зовнішнього середовища освітнього закладу (екзогенних факторів) можна віднести такі: науково-технічний прогрес, зміна соціально-економічного становища в країні, зміна соціально-політичної ситуації, законодавства та соціальних замовлень на фахівців, конкуренція. Внутрішніми (ендогенними) факторами, які визначають інноваційну стратегію управління навчальним закладом, є оновлення змісту та технологій навчання, зміна потреб учасників навчально-виховного процесу, зміна у фінансуванні та засобах регулювання освітнім закладом, незадоволення традиційною моделлю освіти.

Отже, завдання інноваційного управління полягає в тому, щоб спроектувати та підтримати таке середовище, в якому люди працюють ефективно для досягнення спільної мети. Порівняння традиційної та інноваційної моделі управління освітнім закладом наведено у таблиці 2.

Серед напрямів модернізації управління освітнім закладом можна відзначити такі: оптимізація організаційно-управлінських структур; удосконалення технології прийняття рішень; оновлення функцій управління; впровадження нової етики управління; підготовка та перепідготовка управлінців всіх рівнів.

Таблиця 2

**Порівняльна характеристика традиційної та інноваційної моделі управління**

Параметр	Традиційне управління	Інноваційне управління
Місія	Передача соціального досвіду	Формування особистості – активного об'єкта сучасного світу
Об'єкт управління	Навчально-виховний процес	Інноваційний розвиток
Характеристика управління	Стабільність, дотримання норм і стандартів	Оновлення управлінських функцій та технологій
Вимоги до керівника	Справедливість, компетентність, авторитетність	Ініціативність, рішучість, творчість
Зміст освіти	Реалізація традиційних програм	Використання нових ідей, оновлених програм, нових предметів
Технології навчання	Забезпечують формування знань, умінь, дисципліну	Забезпечують розвиток особистості
Організація навчання	Класно-урочна система	Нові моделі організації
Кадрове забезпечення	Стабільний склад	Конкурсні засади відбору кадрів
Науково-методичне забезпечення	Традиційна науково-педагогічна робота	Постійна перманентна система підвищення кваліфікації

Основними **функціями інноваційного менеджменту** в освітньому закладі є:

**аналітико-прогностична**, що пов'язана з глибоким аналізом стану системи, вивченням невідкладних проблем, відстеженням тенденцій і закономірностей, виявленням перспектив та прогнозованих змін у майбутньому; вона передбачає розробку прогнозів щодо доцільності оновлення й методів модернізації систем, наповнення новим змістом діяльності;

**функція планування** в інноваційному менеджменті передбачає розробку стратегічних і тактичних планів щодо впроваджень інновацій;

**функція організації** покликана забезпечити упорядкування діяльності людей під час періоду впровадження

інновацій, розподіл повноважень та відповідальності за окремі ланки роботи. Домінуючими стають такі види діяльності, як координація та стимулювання. Координація в інноваційному менеджменті дозволяє уникнути надмірного хаосу, аритмії у період розвитку організації. Стимулювання забезпечує високий рівень зацікавленості персоналу в інноваційній роботі та її результатах;

**функція контролю** дозволяє перевіряти хід впровадження інновацій, результативність інноваційного підходу до діяльності. Основними засобами інноваційного контролю виступають моніторинг, експертиза, аналіз інформації;

**регулювання** в інноваційному менеджменті передбачає корекцію діяльності з упровадження інновації за наслідками контролю, створення ситуації відносної стабільності і рівноваги, запобігання відхиленням від запланованих інноваційних стандартів.

Управління інноваційними освітніми процесами здійснюється за певними принципами, що постають як норми та орієнтири діяльності та забезпечують її успішність й ефективність. Серед основних **принципів реалізації інновацій** в освіті виділяють:

**принцип організованої інноваційної зміни стану системи**, що передбачає чітке ціле покладання та планування організаційних змін, обґрунтування умов та засобів. За допомогою яких ці зміни буде реалізовано;

**принцип переходу від стихійних механізмів перебігу інноваційних процесів до свідомо керованих**, тобто формування ефективного механізму відбору, аналізу та впровадження інновацій на кожному напрямі діяльності закладу освіти;

**принцип інформаційної, матеріально-технічної, кадрової забезпеченості інноваційних технологій та педагогічних нововведень**;

**принцип прогнозування зворотніх та незворотніх змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі**, дія якого спрямована на недопущення стихійних, нераціональних, неефективних змін, що можуть погіршити якість освіти, викликати конфлікт у педагогічному колективі;

**принцип прискорення розвитку інноваційних процесів у системі освіти**, який передбачає підтримку та стимулювання педагогів до інноваційної діяльності та усунення бар'єрів до творчої роботи.

Серед найбільш ефективних методів інноваційного управління освітньо-виховним закладом можна відзначити **метод проектів**. Поняття проект ( з лат. – кидання вперед ) має декілька значень, а саме:

- розроблений план;
- попередній текст, задум;
- певна форма організації починань;
- форма побудови цілеспрямованої діяльності.

Метод проектів передбачає рішення певної проблеми, взятої з реального життя. Це обумовлює використання різних засобів і поєднання знань з науково-технічних та творчих галузей.

**Проектування** – це спеціальна концептуально обумовлена та технічно забезпечена діяльність, спрямована на створення системи. Теоретичне і практичне обґрунтування проектної технології розробили в 20-ті рр. ХХ ст. американський педагог Дж. Дьюї та його послідовник В. Кілпатрик. Проектування в освіті – це розробка основних ознак, напрямів та умов педагогічної діяльності. Проектувати можна педагогічні системи, педагогічні процеси, педагогічні ситуації. Цей метод завжди орієнтований на самостійну діяльність – індивідуальну, парну, групову, яку здійснюють упродовж визначеного терміну. Як педагогічна технологія, метод проектів навчає вибирати найоптимальніші варіанти розвитку і є показником високої кваліфікації окремих педагогів та педагогічного колективу. Як правило, кожний проект має визначену стандартну структуру, що забезпечує чіткість планування і досягнення мети. В структурі проекту виділяють такі розділи:

1. Актуальність проекту.
2. Мета проекту.
3. Завдання проект.
4. Характеристика проекту:
  - за кінцевим результатом: творчий, практично-орієнтований;
  - за змістом: монопредметний, мультипредметний;
  - за кількістю учасників;
  - за тривалістю;
  - за ступенем самостійності;
  - за характером контактів.
5. База реалізації проекту.
6. Учасники проекту.

7. Співучасники проекту.
8. Термін реалізації проекту.
9. Прогнозований результат.
10. Ресурси (людські, фінансові, технічні, інформаційні).
11. Етапи реалізації завдань.

У Кам'янець-Подільському навчально-виховному комплексі з центром реабілітації слабкозорих дітей з 2004 року впроваджуються проектні технології управління навчально-виховним процесом. На їх основі розроблений перспективний план розвитку закладу, формуються річні календарні плани, плани роботи методичних комісій, творчих груп та окремих педагогів. У навчально-виховному комплексі реалізуються такі проекти: управління інноваційною діяльністю НВК, «Вчитель», «Робота з обдарованими та здібними учнями початкових класів», «Використання інтерактивних методів та мультимедійних технологій для розвитку творчих здібностей обдарованих дітей старшої школи», «Рання соціальна реабілітація слабкозорих дітей».

Так, проект «Крок за кроком до життєвої компетентності» має на меті формування і розвиток свідомої особистості з громадянською позицією, готовою до конкретного вибору свого місця в житті, здатною змінити на краще своє життя й життя своєї країни. Учасниками проекту є учнівська молодь віком від 12 до 17 років, дитячо-юнацька організація «Нова генерація лідерів», батьківська громадськість, педагоги. В рамках проекту було розроблено модульні програми і проведено цикл тренінгів для молодіжних лідерів та педагогів щодо творчого саморозвитку дітей з особливими потребами, формування лідерських якостей, покращення соціальної адаптованості, організовано учнівські конференції, семінар «Формування та розвиток життєвої компетентності: стратегія, технології, перспективи», передбачено видання науково-методичного посібника.

Під час реалізації проекту «Використання інтерактивних методів та мультимедійних технологій для розвитку творчих здібностей обдарованих дітей старшої школи» було поставлено завдання створити умови для розвитку здібностей і заохочення учнів до самостійного пошуку знань на базі творчої групи «Інтерактив», створити бібліотеку мультимедійних засобів (компакт-дисків, аудіокасет, навчальних програм) для різних предметів, розробити комп'ютерні програми для діагностики

та розвитку інтелектуальних здібностей, стимулювати до участі у предметних олімпіадах.

З метою розвитку творчого потенціалу учні НВК брали участь у Всеукраїнських олімпіадах з базових дисциплін, Міжнародному математичному конкурсі «Кенгуру», Міжнародному конкурсі знавців української мови ім. П. Яцика, Всеукраїнському інтерактивному природничому конкурсі «Колосок», міських, обласних і Всеукраїнських виставках декоративно-ужиткового та образотворчого мистецтва, де показали високі результати, неодноразово займали призові місця.

Головною метою проекту «Рання соціальна реабілітація слабкозорих дітей» є успішна інтеграція дітей з вадами зору у суспільство шляхом ранньої діагностики і впровадження системи дистанційної й амбулаторної тифлопедагогічної та медико-психологічної допомоги. В рамках проекту створено центр «Геліос», який обслуговує дітей Хмельницької області. На базі центру діє система ранньої дистанційної тифлопедагогічної допомоги, яка надає бенефіціарам проекту такі послуги:

- виявлення та відбір дітей з порушеннями зору, що потребують ранньої соціальної реабілітації;
- рання медична корекція та реабілітація;
- психолого-педагогічна діагностика;
- психологічна робота з сім'єю, спрямована на розуміння та врахування потреб дитини;
- логопедична корекція;
- соціально-побутова орієнтація;
- соціальна реабілітація (для дітей віком від 0 до 3 років);
- підготовка до навчання в школі;
- індивідуальні та групові заняття з корекції психофізичного розвитку;
- навчання правильного користування індивідуальними засобами корекції та реабілітації.

**Висновки та перспективи досліджень.** Проектний метод управління залучає до ефективної роботи всіх учасників навчально-виховного процесу, дозволяє чітко планувати завдання, етапи роботи, контролювати використання ресурсів та досягнення результатів.

Отже, впровадження інноваційних методів управління освітнім процесом забезпечує високі результати діяльності навчально-виховного комплексу, успішну соціальну реабі-



літацію та інтеграцію випускників у суспільне життя, стимулювання розвитку творчого потенціалу та професіоналізму педагогічного колективу.

#### Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 р.
2. Закон України «Про інноваційну діяльність» від 4 липня 2002 р.
3. Постанова КМУ «Про державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття») від 3 листопада 1993 р.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Впровадження проектних технологій в навчально-виховний процес реабілітаційного закладу. – Кам'янець-Подільський, 2007.
6. Книга керівника навчального закладу: Довідково-методичне видання/ Упоряд. В.В.Скиба, Б.М. Терещук. – Харків: Торсінг плюс, 2006. – 768 с.

Theoretical and practical aspects of management of innovative activity of comprehensive school for children with special needs on the basis of projected technologies are considered in the article.

**Key words:** pedagogical innovation, innovations, innovative management, project method.

*Отримано: 8.05.2009*

УДК 159.922.6 – 056.3:616.89 – 008.454 (043.3)

*Н.І.Бігун*

## Психологічні умови виникнення та розвитку депресивних розладів у підлітків

Стаття присвячена проблемі депресивних розладів у школярів підліткового віку. Автор досліджує психологічні умови розвитку депресивних розладів у підлітків. Стаття підготовлена за матеріалами дисертаційного дослідження.

**Ключові слова:** депресія, депресивний розлад, підліток, підлітковий вік, особистість, особистісний розвиток, особистісна компетентність, особистісний підхід, психологічні умови.

Стаття посвящена проблемі депресивних расстройств у школьників підліткового віку. Автор досліджує психологічні умови розвитку депресивних расстройств у підлітків. Стаття підготовлена на матеріалі дисертаційного дослідження.

**Ключевые слова:** депрессия, депрессивное расстройство, подросток, подростковый возраст, личность, личностное развитие, личностная компетентность, личностный подход, психологические условия.

Обґрунтування актуальності дослідження проблеми депресивних розладів у підлітків вимагає врахування її вікового аспекту, зокрема, аналізу негативних наслідків виникнення і розгортання депресії саме в підлітковий період, коли відбуваються кардинальні зміни у структурі особистості молодої людини. Особистісна незрілість підлітків зумовлює їх незахищеність перед деструктивним впливом депресії, провокуючи небезпеку депресивної деформації процесів розвитку самосвідомості, формування особистісних новоутворень, соціальної адаптації та інтеграції. Крім того, на тлі розгортання підліткових депресивних розладів зростає ризик формування преморбідних рис особистості як однієї з психологічних умов виникнення дистимій і хронічних депресій у юнацькому та зрілому віці.

Дослідження депресій у дітей та підлітків почали проводитись приблизно з першої половини ХХ століття (Дж. Боулбі [13], Я.П. Гіріч [2], Р. Спітц [16] та ін.). Проблема підліткових депресивних розладів залишається предметом досліджень сучасних науковців (Ю.Ф. Антропов [1], Ф. Браун [12], В.М. Козідубова [3], Г.Ф. Колотілін [4], В.Н. Мамцева [6] та ін.). Проте варто зазначити, що наукові дослідження підліткових депресій здійснюються переважно в рамках медико-психіатричного та психотерапевтичного підходів. Недостатня розробленість проблеми у сфері психологічної науки та практики зумовлює неповноту врахування специфіки підліткових депресій, зокрема значення у їх генезі таких фундаментальних психологічних умов, як домінування у структурі розвитку підлітка особистісного розвитку, кризовість особистісного розвитку індивіда у підлітковому віці; у виявленні депресивних розладів недостатньо використовується особистісна симптоматика; обмежений арсенал спеціальних програм та методів надання допомоги підліткам з депресивними розладами,

доступних для використання психологами закладів освіти.

Отже, у контексті аналізу проблеми підліткових депресій постає необхідність дослідження психологічних умов особистісного розвитку підлітків з депресивними розладами, зокрема, виявлення депресогенних внутрішньо-особистісних і зовнішньо-особистісних умов розгортання депресії, а також моделювання психологічних умов корекції та оптимізації особистісного розвитку підлітків як засобу її профілактики й подолання.

Упродовж тривалого періоду вивчення депресивних розладів науковцями запропоновано велику кількість гіпотез і теорій, покликаних пояснити причини виникнення депресій. Вони представляють переважно два підходи до вивчення депресивних розладів: біолого-психіатричний та психолого-соціологічний. Представники першого напрямку (Дж. Девіс [14], М. Ейсберг [10], П. Сорен [16] та ін.) наголошують на ролі біологічних чинників виникнення депресивних розладів, прихильники другого (А. Бек [11], А. Елліс [9], З. Фрейд [15], К. Хорні [8] та ін.) обґрунтовують ідеї глибинно-психологічної та соціокультурної їх природи.

Визнаною є концептуальна позиція, відповідно до якої біологічні, психологічні та соціальні чинники взаємодіють і справляють комплексний вплив на людину (біопсихосоціальний підхід Дж. Ейнджела [7], інтегративний підхід Д. Хелла [7]). Вважається, що первинними є біологічні чинники (спадкова схильність до депресії, фізіологічні та гормональні зміни в організмі, тривалі та тяжкі соматичні захворювання тощо), на основі їх формуються психологічні (страх втрати, психологічна залежність від батьків, невпевненість у собі, нарцисична вразливість, психологічна виснаженість та спустошеність тощо), а соціальні (деформації виховного впливу, сімейні розлади, смерть близьких людей, конфліктні стосунки з ровесниками, політична та соціально-економічна нестабільність у країні) виконують роль стимулів, що актуалізують дію біологічних та психологічних причин депресії.

Першою у світовій науці моделлю психологічних умов розвитку депресивного розладу стала теоретична інтерпретація феномена меланхолії античними лікарями Гіппократом та Галеном, що узагальнювала тогочасні наукові уявлення про

загадкове душевне страждання, основу якого складали глибокі тривалі переживання страху і печалі. Загальною психологічною умовою виникнення цього страждання давні мислителі вважали сукупність специфічних особистісних властивостей, що формуються на базі меланхолічного темпераменту, чинником розвитку якого виступає домінування в організмі людини «чорної жовчі». Визначальною у структурі особистісних властивостей є схильність до печалі. Меланхолік уразливий, йому здається, що ним принизливо нехтують. Його бажання супроводжуються сумними переживаннями, його душевні страждання здаються йому нестерпними і безутішними. Двотисячолітня інтерпретація виявилася напрочуд продуктивною. Вона не тільки заклала основи моделювання як способу вирішення наукових та практичних проблем у сфері проблематики депресивних розладів, але й запропонувала розв'язання, потенціал ефективності яких використовується і визнається перспективним сучасними фахівцями.

Значним внеском у розвиток особистісного підходу до дослідження феномена депресії стали роботи видатного датського мислителя С. К'єркегора [5]. У філософсько-психологічному трактаті «Хвороба до смерті» С. К'єркегор використовує з метою глибинного аналізу психологічної природи людини дослідницьку модель взаємозв'язку особистісного розвитку індивіда та виникнення хворобливих, деструктивних психологічних розладів. Таке моделювання здійснюється шляхом структурно-функціонального аналізу взаємозв'язку «Я» людини та стану відчаю (сучасною наукою відчай розглядається як один з найбільш інформативних особистісних симптомів депресії).

Як основний інструмент моделювання С. К'єркегор [5] використовує категорію ставлення, за допомогою якого він визначає і феномен «Я», і феномен відчаю. «Я», за його визначенням, – це «повернення» ставлення до самого себе. «Я» виникає і розвивається у складній взаємодії між елементами дихотомій безкінечного і кінечного, тимчасового і вічного, свободи і необхідності. Синтез цих позицій продукує систему суб'єктивних відношень, що виробляє ставлення до себе як до окремого самодостатнього феномена. Та обставина, що «Я» людини як особливий вид відношення зароджується у системі дихотомічних відношень безкінечного і кінечного, тимчасового

і вічного, свободи і необхідності та інших відношень, визначає природу «Я», фундаментальною характеристикою якої є відповідальність. Це обумовлюється тим, що з того моменту, як «Я» набуває властивостей самодостатнього феномена, тобто автономної системи, вона повинна сама себе спрямовувати, здійснюючи саморегуляцію.

С. К'єркегор [5] дає глибоку і всебічну характеристику феномена відчаю. Функціональним механізмом виникнення відчаю є внутрішня невідповідність у синтезі, що феноменологічно виявляється у недостатній або надмірній відповідальності при розв'язанні дихотомій існування, фіксованості на одному з їх компонентів. Психологічні умови формування «Я», основними серед яких є сукупність самовпливів та впливів інших, визначають два основних види відчаю: небажання бути самим собою, бажання позбавитись свого «Я» і відчайдушне прагнення бути самим собою. Але ці два види відчаю не існують окремо, вони взаємозалежні, оскільки визначаються двохосовною природою «Я». «Я» не здатне розв'язати дихотомії та досягти рівноваги і спокою через ставлення до себе самого, власними силами, воно може це зробити лише через ставлення до того, хто обумовив виникнення «Я» як сукупності відношення.

Вчений наголошує на практичному значенні цієї тези як складової моделі: прагнення індивіда, що переживає відчай, всіма силами подолати його тільки через самого себе призводить до того, що він не може вийти з відчаю і все глибше занурюється у нього. Подолання відчаю – діалектичний процес, що полягає у розвитку «Я» через систему складних трансформацій, у яких прагнення бути собою передбачає вихід за межі «Я» і долучення до потенціалу сил, що створили його як сукупність відношень. Це стає можливим за умови досягнення відповідного рівня особистісного розвитку людини, основними критеріями диференціації якого виступають зміст екзистенціальної тривожності, страху того, що людина сприймає як жахливе, і зміст її особистісної компетентності, що виявляється, зокрема, у зорієнтованості стосовно того найжахливішого (смертельна хвороба та ін.), чого людина боїться. Для християнина, що у типології С. К'єркегора [5] репрезентує людину з найвищим рівнем особистісного розвитку, навіть смерть не є смертельною хворобою, а тим більше все, що випливає з тимчасових страждань, до яких віднесено біль, тілесну хворобу, бідність,

горе, ворожість, душевні муки і т. п. Для природної чи безпосередньої людини, тобто індивіда з найнижчим рівнем особистісного розвитку (без розвинутої рефлексії самосвідомості) такі події мають високу особистісну значущість, можуть скласти предмет страждань і стати причиною «смертельної хвороби», відчаю.

Психологічна різниця між цими двома особистісними типами подібна до різниці між дитиною і дорослим: те, через що тривожиться дитина, для дорослого не має важливого особистісного значення. Недолік дитинства, на думку С. К'єркегора [5], полягає в особистісній некомпетентності відносно того, чого слід боятися, а чого не варто. Особливості сприйняття деструктивних впливів є, за його влучним визначенням, важливим показником особистісного розвитку індивіда і симптомом відсутності чи наявності такої форми депресивного розладу, як відчай.

Із зазначених позицій психологічно окреслюється період особистісного розвитку, що розташований у континуумі між дитинством і дорослістю, тобто період перехідності, підлітковий період. Зміст цього періоду складає входження у проблематику дихотомій дорослого життя. Але це можливо лише за умови усунення дитячої особистісної некомпетентності, зокрема щодо змісту стурбованості дорослого з високим рівнем особистісного розвитку, оскільки «стурбованість, за визначенням С. К'єркегора, – це істинне ставлення до життя, до нашої особистісної реальності» [5, с. 251].

Підліток, отже, для того, щоб стати дорослим, особистісно зрілим індивідом, повинен здійснити перехід до «істинного» ставлення до життя і до своєї особистісної реальності, стрижнем якої є його «Я». У проекції на проблему екзистенціальної стурбованості (страху, тривожності) це означає необхідність розв'язання проблеми толерантності «Я» до деструктивних впливів, що виступають, як зазначається переважною більшістю дослідників, основним зовнішнім чинником виникнення депресивних розладів. Деструктивні впливи – лакмусовий папір «Я», рівня його розвитку, адаптивних якостей.

Концептуальною основою моделі С. К'єркегора є ідея особистісного розвитку індивіда, його «Я» як безперервного процесу, мета якого полягає у тому, щоб стати собою самим. «У кожному мить свого існування, – зазначає він, – Я перебуває у

становленні, бо Я у своєму реальному потенціалі реально не існує, – воно є лише щось, що повинно стати. Отже, якщо йому не вдається стати собою, то це Я не є собою, але не бути самим собою – це відчай” [5, с. 268].

Традиція вивчення взаємозв’язку особистісних властивостей і депресивних розладів отримала подальший розвиток у сучасних дослідженнях. Модель структури преморбідної особистості індивіда, що страждає від депресії, запропонував за результатами своїх досліджень Х. Телленбах [17]. Він виділив та описав характерологічні особливості, які спостерігаються у людей, схильних до депресивних розладів: тривожність, впорядкованість, виражене почуття відповідальності, різноманітні нав’язливості, підвищена самокритичність, добросовісність, відповідальність, скромність, прагнення тісних міжособистісних стосунків симбіотичного характеру.

Серед виявлених у дослідженнях особистісних детермінант депресивних розладів найбільш вагомими є такі психологічні умови: особистісні конфлікти (З. Фрейд [15], К. Хорні [8]), специфічні особистісні властивості (сенситивність, лабільність емоцій, підвищена тривожність, занижена самооцінка, невпевненість у собі, сором’язливість, чутливість до думок та оцінних суджень оточуючих, соціально-психологічна залежність, астеничність та ін.), депресогенні особистісні властивості батьків (слабкість особистості, ригідність особистості, закритість особистості, конфліктність особистості); психологічні умови жорсткого сімейного виховання з пригніченням «Я» дитини.

Аналіз результатів дослідження депресивних розладів свідчить про те, що незалежно від особливостей їх виникнення і перебігу, сферою, яка при цьому неминуче зазнає ураження, є особистість, зокрема система особистісної саморегуляції. Питома вага особистісних чинників у депресогенезі є такою значною, що визначення депресії як особистісного розладу не виглядає перебільшенням.

На нашу думку, депресія – це обумовлена тенденціями деперсоналізації (розладів «Я», функцій особистісної саморегуляції) втрата життєвої продуктивності, що викликає розгортання внутрішніх і зовнішніх деструктивних процесів у життєдіяльності індивіда, а також пов’язаних з ними душевних страждань та інволюцій.

На основі теоретико-методологічного аналізу наукових досліджень проблеми підліткових депресій ми розробили модель психологічних умов особистісного розвитку підлітків, що страждають від депресивних розладів. Дана модель репрезентує структуру макро- і мікрорівнів психологічних умов, які стосовно ядра депресії можуть інтерпретуватися як зовнішньо-особистісні і внутрішньо-особистісні умови. До макрорівня депресогенних психологічних умов особистісного розвитку індивіда у підлітковому віці належать: наявність підліткової дихотомії (дихотомія «дитинство-дорослість»), ситуації особистісного вибору зовнішньої і внутрішньої орієнтації відношення відповідності; природна органічна схильність і готовність до сенситивного сприйняття та здійснення впливів, що є продуктом особливостей організації вищої нервової діяльності і темпераменту; дизбаланс конструктивної та деструктивної спрямованості з домінуванням останньої у системі особистісної саморегуляції; психологічні умови кризових життєвих ситуацій як наслідок дії сукупності деструктивних впливів і їх тривалої присутності у формі потенційних загроз.

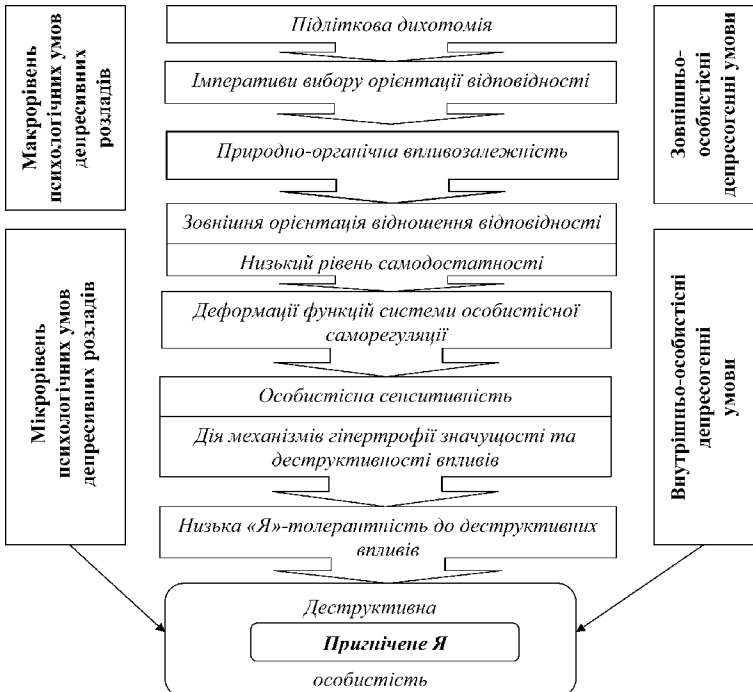
Відсутність самодостатності або низький її рівень утворює ядро мікрорівня депресогенних психологічних умов, основними серед яких є: деформації і дизбаланс системи особистісної саморегуляції – знижена або блокована продуктивність функції ставлення до себе, самозахисту, самовираження, самоуправління, самореалізації (занижена самооцінка, нонвалідні тенденції у ставленні до себе; дизбаланс функцій самозахисту і самовираження); деформації підсистеми особистісної значущості і особистісної сенситивності – продукування гіпертрофованих образів впливу та їх особистісної значущості, протекційні очікування щодо деструктивних впливів; трансформації особистісного значення впливу у деструктивне, суб'єктивне продукування віртуального депресивного середовища; низька «Я»-толерантність до деструктивних впливів як інтегральне вираження внутрішньо-особистісних передумов та умов розвитку депресивних розладів.

Схематично модель психологічних умов розвитку депресивних розладів у підлітків представлена на рисунку 1.

Підлітковий вік відзначається сукупністю особливих психологічних умов особистісного розвитку індивіда, основу



якої складає психологічна умова дихотомії «дитинство-дорослість». У нашому розумінні дихотомія «дитинство-дорослість» – фундаментальна характеристика феноменології найбільш масштабної і визначної у рамках онтогенезу трансформації – переходу від однієї моделі існування до принципово іншої. Такий перехід постає перед індивідом у його свідомості як завдання, як імператив, як необхідність розв’язання дихотомії. Це спонукає підлітка до зміни моделі дитячого існування, що вибудовується за принципом протекції на модель дорослого існування, базовим принципом якої є принцип самодостатності. Розв’язання цих проблем потребує розвиненої системи особистісної саморегуляції, таких базових її функцій, як функції ставлення до себе, самозахисту, самовираження, самоуправління, самореалізації.



**Рисунок 1. Модель психологічних умов розвитку депресивних розладів у підлітків**

Розвиток системи особистісної саморегуляції вимагає на наступному етапі вироблення механізмів сприйняття та здійснення

впливу. Вплив – чинник дестабілізації і порушення балансу, яку покликана «нейтралізувати» система особистісної саморегуляції, використовуючи з цією метою відповідні внутрішньо-особистісні механізми і засоби. Одним із таких механізмів є механізм «Я»-толерантності до впливів. «Я»-толерантність – механізм особистісної саморегуляції, функціональне призначення якого полягає у збереженні особистісної функціональної рівноваги, цілісності та самодостатності у ситуації впливів, в тому числі деструктивних. Існує висока і низька «Я»-толерантність до впливу. Висока «Я»-толерантність характеризується високими показниками здатності системи особистісної саморегуляції до збереження рівноваги і продуктивного функціонування у процесі взаємодії з впливами. Низькій «Я»-толерантності властива тенденція до легкої втрати рівноваги і функціональної стабільності.

«Я»-толерантність як механізм системи особистісної саморегуляції складається з функціональних підсистем особистісної значущості і особистісної сенситивності. Ці дві підсистеми перебувають у зв'язках взаємодії та взаємобумовлення. Особистісна значущість впливу і його чинника закономірно формує стан особистісної сенситивності, що стає джерелом виникнення сукупності психологічних умов розвитку низької «Я»-толерантності відповідної змістової спрямованості, яка неминуче опиняється у контексті змістового поля внутрішньої або зовнішньої орієнтації відношення відповідності. Між підсистемами особистісної значущості та особистісної сенситивності має місце закономірний зв'язок за параметром ступеня вираженості: чим більша особистісна значущість чинника або впливу, тим вищий рівень особистісної сенситивності; чим вищий рівень особистісної сенситивності, тим нижчою виявляється «Я»-толерантність до чинника і впливу.

Підсистема особистісної значущості виконує у структурі «Я»-толерантності, як впливає з аналізу моделі, функцію диференціюючого регулятора, що вирізняє і оцінює, передовсім, емпіричні ознаки деструктивності – конструктивності впливу. Компонент особистісності у цьому механізмі присутній як принципова психологічна умова, сутність якої найбільш точно віддзеркалює формула «надавати особистісної значущості». Надаючи особистісної значущості чомусь, індивід, свідомо чи несвідомо продукує у структурі свого «Я» тенденцію особистісної сенситивності, що виявляється у підвищеній залежності від

впливу і змінах у системі ставлення, викликаних його дією. Змін зазнає, зазвичай, передовсім така функція особистісної саморегуляції, як ставлення до себе.

Такі зміни відбуваються і у випадку дії конструктивних впливів, і у випадку дії деструктивних впливів. Але більш яскраво і наочно взаємозв'язок особистісної сенситивності і ставлення до себе ілюструють ситуації дії деструктивних впливів. У особистісно сенситивних підлітків деструктивний вплив викликає дестабілізацію деструктивного характеру у системі особистісної саморегуляції, внаслідок якої ураженою виявляється у першу чергу функція ставлення до себе: з'являється тенденція негативної оцінки себе і переживань своєї життєвої непродуктивності у тому чи іншому відношенні та аспекті.

У виникненні депресивних розладів психологічні умови, що пов'язані з особливостями механізму «Я»-толерантності, мають вирішальне значення, бо саме характеристики «Я»-толерантності індивіда визначають зміст його вразливості, тривожності, тобто того, чого він боїться і що примушує знижувати рівень позитивного ставлення до себе, оплачуючи цю самодевальвацію депресивними стражданнями тощо. Комплекс психологічних умов «висока особистісна значущість впливу – висока особистісна сенситивність – низька «Я»-толерантність» закономірно функціонально актуалізується у ситуації виникнення деструктивного впливу, і у випадку його сприйняття, і у випадку його здійснення.

Депресивні розлади зароджуються і розгортаються у структурі особистості впливозалежних підлітків, тобто підлітків з низькою «Я»-толерантністю до впливів як особистісною властивістю гіпертрофії деструктивного значення впливу. Поняття низької «Я»-толерантності асоціюється, як правило, із слабкою здатністю до самозахисту. Однак не менш важливою її складовою є схильність підлітка до гіпертрофії деструктивного значення впливів як ефектів функціонування зовнішньої орієнтації відношення відповідності. Ця психологічна умова функціонально виявляє себе у тому, що підліток, у якого вона сформована, схильний до надання негативного, руйнівного, а значить загрозливого значення будь-якій життєвій ситуації, проблемі, впливові. Фіксованість на негативі є ознакою сформованості всього того комплексу властивостей, орієнтацій і механізмів, який прийнято називати

депресивною особистістю, що визначає спосіб ставлення до впливу в ситуаціях його сприйняття і здійснення.

Психологічна умова такої фіксованості є базовою психологічною умовою депресогенезу, виникнення і розгортання депресивних розладів. Це пояснюється тим, що внаслідок дії зазначених механізмів відбувається накопичення потенціалу деструктивного сприйняття, свідомості і поведінки із спрямованістю на себе. На цій основі виникає, розвивається і сформовується увесь той комплекс внутрішньо-особистісних умов і механізмів, дія яких призводить до зниження або й блокування життєвої продуктивності підлітка. Саме тому головною психологічною умовою подолання депресивних розладів в осіб підліткового віку є їх особистісний розвиток, кінцева мета якого полягає у демонтажі механізмів продукування деструктивних впливів і разом з ними психологічних умов виникнення депресивних розладів.

Розроблена на основі теоретичного узагальнення модель психологічних умов розвитку депресії у підлітків забезпечує обґрунтування висновку про те, що підходом, адекватним проблеми розв'язання підліткових депресивних розладів, є особистісний підхід, основу якого складає науково-методична інтерпретація особистісного розвитку як визначального конструкта системи психологічних умов виникнення депресивних розладів, моделей їх діагностики та подолання, що створює можливості розвитку у підлітків здатності до продуктивної особистісної саморегуляції та довільного вибору конструктивних шляхів самореалізації.

#### **Список використаних джерел**

1. Антропов Ю.Ф. Невротическая депрессия у детей и подростков / Ю.Ф. Антропов. – М.: Медпрактика, 2001. – 152 с.
2. Гирич Я.П. Об особенностях синдрома психогенной депрессии у детей / Я.П. Гирич // Журн. невропатологии и психиатрии им. С.С.Корсакова. – 1970. – №10. – С.1548 – 1551.
3. Козидубова В.М. Депрессии у подростков (клиника, патопсихологические особенности, вопросы патогенеза): Автореф. дис. ... докт. мед. наук. – М., 1992. – 50 с.
4. Колотилин Г.Ф. Депрессивные состояния у подростков // 3-я Всероссийская конференция по неврологии и психиатрии детского возраста. – М., 1971. – С.155 – 157.

5. Кьеркегор С. Страх и трепет / С. Кьеркегор; пер. с дат. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
6. Мамцева В.Н. Депрессивный невроз в детском возрасте. – М.: Медицина, 1982. – 16 с.
7. Хелл Д. Ландшафт депрессии / Д. Хелл; пер. с нем. И.Я. Сапожниковой. – М.: Алетейя, 1999. – 280 с.
8. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / К. Хорни. – СПб.: Лань, 1997. – 240 с.
9. Эллис А. Психотренинг по методу Альберта Эллиса / А. Эллис. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 288 с.
10. Asberg M., Thoren P., Traskman L. Serotonin depression – a biochemical subgroup within the affective disorders? // *Science*. – 1976, 191. – P. 478 – 480.
11. Beck A.T. Depressive neurosis // *Amer. handb. psychiatry*. – New York, 1974, Vol. 3. – P. 61 – 90.
12. Brown F. Depression in Childhood Bereavement // *J. of Mental Science*. – 1961. Vol. 107. – P. 754 – 777.
13. Bowlby J. Childhood Mourning and Its Implications for Psychiatry // *Am. J. of Psychiat.* – 1961, Vol. 118, № 6. – P. 481 – 498.
14. Davis J. Theories of biological etiology of affective disorders // *International Review of Neurobiology*. – 1970, 12. – P. 145 – 175.
15. Freud S. Mourning and melancholia. – In W. Gaylin (Ed.). *The meaning of despair*. – New York: Science House, 1968 – P. 50 – 69.
16. Spitz R.A. Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood // *Psychoanalytic Study of the Child*. – 1945, 1. – P. 53 – 74.
17. Tellenbach H. *Melancholie*. – Berlin:Heidelberg; New York: Springer, 1976.

The article is devoted the problem of the depressed disorders for the schoolboys of teens. The author examines psychological conditions of development of adolescent's depression disorder. The article is prepared on materials of dissertation research.

**Key words:** depression, depression disorder, adolescence, personality, personality development, psychological conditions.

*Отримано: 04.06.2009*

## **МОДЕЛЬ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАСТАНОВЛЕНЬ МОЛОДІ ЯК СУБ'ЄКТА ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ**

Робота присвячена проблемі дослідження суб'єктності особистості в процесі її економічної соціалізації. В умовах стрімких змін суспільних відносин та кризи моральних засад суб'єктність постає головним чинником самореалізації особистості.

**Ключові слова:** суб'єктивність, особистість, економічна соціалізація, суспільні відносини, самореалізація особистості.

Работа посвящена проблеме исследования субъектности личности в процессе её экономической социализации. В условиях стремительных изменений общественных отношений и кризиса нравственных принципов субъектность является главным фактором самореализации личности.

**Ключевые слова:** субъективность, личность, экономическая социализация, общественные отношения, самореализация личности.

Суб'єкт економічної соціалізації – це вияв загальної суб'єктності особистості в економічній сфері життєдіяльності. Оскільки економічна діяльність є необхідною умовою життя людини, то суб'єктність, яку ототожнюють із самостью, проявляється в об'єктивному економічному просторі через вчинки індивіда. Якщо розглядати суб'єктність як потенційну спроможність самості впливати на власну соціалізацію та саморозвиток, то розкриття потенцій індивіда залежить від багатьох чинників, у тому числі і від умов його соціалізації. Відтак, формування економічних настановлень відбувається у взаємодії зовнішніх умов та внутрішніх властивостей індивіда. У процесі розгортання економічної діяльності людина набуває нового досвіду та знань, які використовуються для формування ціннісних орієнтацій, мотивів, настановлень, тобто соціалізація відбувається в процесі діяльності людини. Актуалізація потенцій суб'єкта в процесі економічної соціалізації важлива проблема не тільки практичного психолога, але і соціальної психології, оскільки людина залучається до об'єктивно існуючої економічної сфери.

Для розкриття феномена суб'єктності вченими застосовуються різні підходи. На думку В. Роменця, індивід актуалізує об'єктивну сутність соціально-психологічного простору, творить і розширює власну суб'єктність. Отже, людина є творцем власної особистості. Активність суб'єкта соціалізації забезпечує його саморозвиток.

В. Васютинський зазначає, що об'єктивний простір стає для суб'єкта його ж суб'єктивним простором. Висновок цілком ґрунтується на культурно-історичному підході і в цій парадигмі, підкреслює соціалізуючий вплив зовнішнього соціокультурного середовища.

В. Москаленко вважає, що соціалізація – це двосторонній процес, де впливу зовні протидіє активність суб'єкта.

Якщо в культурно-історичній парадигмі суб'єкт розглядається як результат окультурення, то з точки зору психофізіологічної парадигми суб'єктом розгортається об'єктивний світ, який наділяється особистісним смислом, виходячи з психічних властивостей носія суб'єктності. Філософське тлумачення проблеми суб'єктності відображає загальний стан речей – єдності зовнішнього і внутрішнього, проте для соціально-психологічного дослідження цього недостатньо. Адже емпіричні методи дослідження розкривають або психофізіологічний, або соціокультурний бік проблеми. Використання різних методів та парадигм в одному дослідженні зменшує валідність отриманих даних і висновків.

Моделі дослідження, де соціокультурні та психофізіологічні методи доповнюють один одного, викликають сумніви. Наприклад, коли досліджується суспільна думка, то доводиться вдовольнятися соціологічним аналізом. Проте, соціально-психологічне дослідження передбачає психологічний аналіз причин, що призвели до виникнення суспільної думки в масовій свідомості. Використовування психофізіологічних методів для пояснення соціологічних даних є досить сумнівним. Наприклад, аналіз мотивів для психолога – це намагання визначити типологічну структуру свідомості. Мотив передбачає незадоволену потребу, а індивід має певні психічні властивості, що дозволяють (не дозволяють) реалізувати мотив і задовольнити потребу. В такому ракурсі психологічне дослідження спирається на клінічну емпіричну базу та теоретичні узагальнення і типологію. Зрозуміло, що такої теоретичної та

емпіричної бази у соціального психолога немає, а притягування психологічних теорій призводить до методологічної похибки. Єдиним можливим виходом вбачається у дотриманні компромісної моделі, коли соціологічні дані аналізуються на рівні соціальних характеристик особистості суспільних мотивів, ціннісних орієнтацій, ідентичності, настановлень, репрезентацій тощо.

Як було показано в попередніх дослідженнях економічної свідомості, серед київської молоді було виявлено декілька типів економічних настановлень [3]. На той час було проведено аналіз чинників економічної соціалізації, серед яких виокремлені: економічна культура, економічні уявлення, мотиви, настановлення тощо. Тобто акцент комплексного дослідження, проведеного нашою лабораторією, зроблено на соціальні чинники соціалізації. Наразі маємо задачу, виявити вплив особистості на власну соціалізацію, що означає, визначити роль суб'єктності в цьому процесі. Отже, в цьому дослідженні виявлені економічні настановлення мають бути пояснені суб'єктивними властивостями особистості. Основним напрямком дослідження виступають мотиви, що розкривають пріоритети життя індивіда. Ці мотиви не обов'язково повинні бути економічними, проте, виражаючи загальну спрямованість особистості, вони вказують на причини її економічних настановлень.

Ми виходимо з припущення, що мотивація суб'єкта є рушійною силою актуалізації його потенцій у будь якій сфері. Виходячи з цього, соціалізація суб'єкта залежить від його мотивації. Коли мотивація стає рушійною силою, то вона породжує інтенції, які актуалізують фіксовані настановлення особистості та спонукають їх розвиток. Отже, суб'єктність проявляється ще на початку входження особистості в економічну сферу, по-перше, в мотивах, по-друге, в соціальних настановленнях, по-третє, в намірах. Безумовно, економічна соціалізація відбувається і через формування ціннісних орієнтацій, і через соціальні уявлення, але рушійною силою більшою мірою наділені мотиви. Наставлення ж спрямовують діяльність суб'єкта в напрямку, заданому мотивами.

Досліджуючи ціннісні орієнтації, ми виходимо з твердження, що ці орієнтації дійсно є мотиваційними для індивіда, а мотивації відображають прагнення людини. Адже відомо, що



когнітивний шар свідомості може не виконувати мотиваційної ролі. Тому ми маємо переконатися, що для індивіда вказані ним мотиви дійсно мають смисл. Точніше – життєвий смисл. Тоді суб'єктність кожного індивіда вимірюється змістом його смислу життя. Цей параметр має два виміри – силу і спрямованість. Життєва спрямованість особистості досліджувалася в психології досить широко. Натомість сила смислу життя поняття в психології мало розроблена. Найближчим до цієї теми є гуманістичний підхід, за якого досліджується «прагнення смислу» (Дж. Камбро, Л. Махоліка) та екзистенційна фрустрація, або ноогенний невроз (В. Франкл). Причиною ноогенних неврозів є екзистенційний вакуум, який виникає при відсутності у людини сенсу життя (екзистенційна фрустрація) та при відчутті втрати сенсу жити.

На основі теоретичних положень В. Франкла вчені Дж. Камбро та Л. Махолкіна (1964) розробили опитувальник Purpose in life Test (PIL). У подальшому цей опитувальник був адаптований К. Муздибаєвим (1981). За його версією опитувальник «Мета в житті» складається з 20-ти шкал. Основним об'єктом діагностики за цими шкалами виступає ступінь екзистенційного вакууму.

Іншими вченими (Д. Чаком, Е. Хонгом, М. Чангом, 1987) виділені такі п'ять чинників, або субшкал, опитувальника PIL:

1. “Якість життя” (загальна оцінка задоволеності суб'єкта своїм життям);
2. “Сенс буття” (наявність у житті сенсу й цілей і впевненість в можливості їх знайти);
3. “Перешкоди буття” (ставлення до смерті і до особового вибору);
4. “Відповіді на питання буття” (можливість знаходження вирішення екзистенціальних проблем, відсутність страху і збентеження перед ними);
5. “Майбутнє життя і відповідальність” (ставлення до виходу на пенсію і самооцінка особистої відповідальності).

У подальшому Д.О. Леонт'єв (1981) модифікував та адаптував цей опитувальник і створив шкалу «Осмиленість життя» (ОЖ).

Приклади тверджень адаптованої версії:

1. Зазвичай мені дуже нудно -3 2 1 0 1 2 3- Зазвичай я повний енергії.

7. Мое життя склалося так, як я мріяв -3 2 1 0 1 2 3- Склалося не так, як я мріяв.

13. Я людина дуже обов'язкова -3 2 1 0 1 2 3- Я людина зовсім необов'язкова.

Модифікуючи шкалу ОЖ та використовуючи факторний аналіз, Д.О. Леонт'єв розробив шкалу смисложиттєвих орієнтацій (СЖО), яка складається з таких субшкал (Д.О. Леонт'єв – 1992):

1. Мета в житті (цілі на майбутнє).
2. Процес життя (інтерес, емоційність, насиченість життя).
3. Локус контролю – «Я» (уявлення про власні сили).
4. Локус контролю – життя (керіваність над життям чи фаталістичні настановлення).

З даними Л. Бурлачука, шкала СЖО стандартизована на вибірці з 20 осіб у віці 18—29 років. Валідність конструктивна встановлювалася шляхом зіставлення з опитувальниками УСК (рівень суб'єктивного контролю), опитувальником 16-РФ, шкалами Е.Шострома і тестом самоактуалізації — САТ (Л. Гозман, М. Кроз, 1987), шкалою соціальної бажаності Кроуна-Марлоу.

Наведені методи мають забезпечити аналіз психології особистості за критерієм її пріоритетів. У попередніх роботах нами було проаналізовано проблеми дослідження економічних настановлень суб'єкта соціалізації, де показано, що реалізація суб'єктності в економічній сфері проявляється в пріоритетах особистості, що є приблизним відображенням смислів життя. Пріоритети молоді знаходяться в діапазоні від прагнення високого економічного статусу до бажання приділити життя власним інтересам навіть за рахунок добробуту. В роботі відзначено феномен «дауншифтингу», за якого людина добровільно відмовляється від економічного добробуту, віддаючи перевагу «життю для себе», духовним цінностям. Шкала вимірювання дауншифтингу дозволяє визначити економічні настановлення особистості у діапазоні від активного включення в економічні відносини до уникнення діяльності в економічній сфері.

Отже, модель дослідження суб'єктності включає три опитувальника: СЖО, САТ, шкала «дауншифтингу», шкала

пріоритетів. Якщо дві останні шкали дозволяють виявити економічні настановлення особистості, то дві перші слугують вимірюванню її суб'єктних характеристик. Так, у виборі пріоритетів провідну роль відіграють смисложиттєві орієнтації, а шкала СЖО уможлиблює психологічний аналіз особистості за критеріями її цілей в житті (цілі на майбутнє), ставлення до процесу життя (інтерес, емоційність, насиченість життя), локус контролю – «Я» (уявлення про власні сили), локус контролю – життя (керованість над життям чи фаталістичні настановлення). Отже, тест СЖО дозволяє залучати до аналізу чинників економічної соціалізації таку важливу мотиваційну характеристику суб'єктності, як сила смислу життя. Люди, що мають значні показники сили смислу життя, відрізняються тим, що вони більш повно реалізують у житті свій потенціал, краще самоактуалізуються.

Поняття «самоактуалізація» було введено в психологію Абрахамом Маслоу (1908 – 1970). Як синоніми поняттю «самоактуалізація» використовують поняття «розвиток особистості», «психологічне здоров'я», «особистісний ріст» тощо. Проте здатність до самоактуалізації характеризує активне ставлення людини до життя, до реальності та до обставин. Люди по-різному наділені здатністю до самоактуалізації. Вимірювання здатності людини до самоактуалізації можливе за допомогою тесту САТ, що є адаптованою версією опитувальника ROI, розробленого Еверетом Шостромом [5]. У САТ 126 питань і 14 шкал, кожна з яких вимірює важливі властивості особистостей, що самоактуалізуються. Отже, тест самоактуалізації (САТ) дає широкі можливості для психологічного аналізу рівня суб'єктності. Шкали, наведені в тесті, дозволяють отримати дані про самоактуалізацію (та суб'єктність) за різними критеріями: підтримка, орієнтація в часі, ціннісні орієнтації, гнучкість поведінки, сензитивність, спонтанність, самоповага, синергія, протистояння агресії, контактність, пізнавальні потреби, креативність.

Шкала орієнтації в часі характеризує здатність особистості переживати теперішні моменти власного життя не як фатальне слідство минулого або підготовку до майбутнього «справжнього» життя, мати цілісне бачення життя. Саме таке психологічне сприйняття часу свідчить про високий рівень (силу) суб'єктності. Теоретичним обґрунтування цієї шкали

слугують роботи Ф. Перла та Р. Мея. За їх даними, орієнтація в часі свідчить про рівень особистісного розвитку.

Шкала підтримки характеризує незалежність особистості, цілеспрямованість, відповідність переконанням, настановленням та принципам. Концептуальною основою цієї шкали слугували ідеї А. Рейсмана щодо «зовнішньої» або «внутрішньої» спрямованості особистості. Людина, яка має високий бал за цією шкалою, відносно незалежна, у власних вчинках прагне керуватися в житті власними цілями, переконаннями, настановленнями, принципами, що не означає протистоюння з оточуючими та конфронтації з груповими нормами. Така людина вільна у виборі, незалежна від впливів ззовні.

На відміну від базових, таких, що вимірюють глобальні характеристики самоактуалізації, додаткові шкали орієнтовані на реєстрацію окремих її аспектів.

1. Шкала Ціннісних орієнтації (SAV) (20 пунктів) вимірює, в якому ступені людина розділяє цінності, властиві особі, що самоактуалізується. (Тут і далі високий бал за шкалою характеризує високий ступінь самоактуалізації.)

2. Шкала Гнучкості поведінки (Ех) (24 пункти) діагностує ступінь, гнучкості суб'єкта в реалізації своїх цінностей у поведінці, взаємодії з навколишніми людьми, здатність швидко і адекватно реагувати на ситуацію, що змінюється.

Шкали Ціннісної орієнтації і Гнучкості поведінки, доповнюючи одна одну, утворюють блок цінностей. Перша шкала характеризує самі цінності, друга – особливості їх реалізації в поведінці.

3. Шкала Сензитивності до себе (Fr) (13 пунктів) визначає, в якому ступені людина усвідомлює потреби і відчуття, наскільки добре відчуває і рефлексує їх.

4. Шкала Спонтанності (S) (14 пунктів) вимірює здатність індивіда спонтанно і безпосередньо виражати свої відчуття. Високий бал за цією шкалою не означає відсутності здібності до продуманих, цілеспрямованих дій, він лише свідчить про можливість й іншого, не розрахованого наперед способу поведінки, про те, що суб'єкт не боїться поводитися природно і розкуто, демонструвати себе таким, що оточує свої емоції.

Шкали 3 і 4 складають блок відчуттів. Перша визначає те, наскільки людина усвідомлює власні відчуття, друга – в якому ступені вони виявляються у поведінці.

5. Шкала Самоповаги (Sr) (15 пунктів) діагнозує здатність суб'єкта цінувати свою гідність, позитивні властивості характеру, поважати себе за них.

6. Шкала Самосхвалення (Sa) (21 пункт) реєструє ступінь ухвалення людиною себе таким, як є, незалежно від оцінки своїх переваг і недоліків, можливо, всупереч останнім.

Шкали 5 і 6 складають блок самосприйняття.

7. Шкала Уявлень про природу людини (Nc) складається із 10 пунктів. Високий бал за шкалою свідчить про схильність суб'єкта сприймати природу людини загалом як позитивну («люди в масі своїй скоріше добрі»).

8. Шкала Синергії (Sy) (7 пунктів) визначає здібність людини до цілісного сприйняття світу і людей, до розуміння зв'язаності протилежностей, таких, як гра і робота, тілесне і духовне та ін.

Шкали 7 і 8 дуже близькі за змістом, їх краще аналізувати спільно. Вони складають блок концепції людини.

9. Шкала Ухвалення агресії (A) складається із 16 пунктів. Високий бал за шкалою свідчить про здатність індивіда приймати своє роздратування, гнів і агресивність як природний прояв людської природи. Звичайно ж, не йдеться про виправдання своєї антисоціальної поведінки.

10. Шкала Контактності (C) (20 пунктів) характеризує здібність людини до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно-насичених контактів з людьми або, використовуючи ту, що стала звичною у вітчизняній соціальній психології термінологію, до суб'єкт-суб'єктного спілкування.

11. Шкала Пізнавальних потреб (Cog) (11 пунктів) визначає ступінь вираженості у суб'єкта прагнення до придбання знань про навколишній світ.

12. Шкала Креативності (Cr) (14 пунктів) характеризує вираженість творчої спрямованості особи.

Шкали Пізнавальних потреб і Креативності складають блок відношення до пізнання. Вони не мають аналогів в ROI і були включені в САТ за наслідками експертного опитування при створенні методики, а також у зв'язку з деякими загально-теоретичними міркуваннями.

Отже, за допомогою шкал СЖО та САТ ми отримуємо дані, що дозволяють робити аналіз здатності до актуалізації потенцій особистості. Здатність до актуалізації потенцій особистості або до самоактуалізації характеризує рівень суб'єктності особистості.

Самоактуалізація особистості в економічній сфері неможлива без засвоєння індивідом прийнятих в суспільстві правил та норм економічної діяльності. Оскільки суспільно-бажані способи економічної діяльності мають широкий діапазон, то, в ідеалі, кожна особистість обирає таку економічну діяльність, що відповідає її прагненням. Натомість, реальна економічна ситуація може бути далека від ідеалу. Людина не завжди має змогу діяти відповідно до власних прагнень і часто виконує будь яку роботу, аби забезпечити себе й сім'ю найнеобхіднішим. Безперечно, казати про самоактуалізацію особистості та про силу суб'єктності в такому випадку неможливо. Тому виникає проблема визначення здатності до самоактуалізації особистості в реальних умовах її життя. Тобто при визначенні показників самоактуалізації та смисложиттєвих орієнтацій можна отримувати дані, що не відповідають реальним здобуткам людини в житті. Досить часто захисні психічні механізми забезпечують людині більш менш врівноважений психічний стан навіть при невідповідності її прагнень та смислу життя і тієї реальної економічної діяльності, що виконує людина. Така невідповідність пояснюється, з одного боку характеристиками суб'єктності, а з іншого, як зазначено вище, – ситуацією.

Ситуація для суб'єкта має два полюси, з одного – об'єктивну реальність, а з іншого – власне сприйняття ситуації та готовність діяти щодо неї. І якщо об'єктивну реальність в економічній сфері можна характеризувати як соціально сприйняті форми економічної діяльності, то суб'єктивне сприйняття ситуації визначається соціальними настановами індивіда. Здатність організувати власну діяльність у відповідності до смислу та мети життя, забезпечуючи самоактуалізацію, можлива за наявності достатнього досвіду індивіда в економічній сфері. Досвід, що включає практичні навички та теоретичні знання, що загалом відображено в соціально-економічних настановах особистості, уможливорює власну самоактуалізацію в реальній соціально-економічній ситуації.

Суб'єктність індивіда проявляється як його активність в минулому на здобуття досвіду відповідно до власних прагнень і смисл життя та як активність щодо конкретної ситуації. Відхід від власних прагнень, пристосування до суспільних умов,

занедбання власної мети свідчить або про слаборозвинену суб'єктність, або про кризу суспільних відносин, за яких самоактуалізація особистості вимагає неадекватних зусиль з боку індивіда.

Значний крен даного дослідження у бік психології особистості пояснюється необхідністю виявлення рівня соціалізації індивіда та розвитку його суб'єктності, що залежить від стану суспільних відносин. Якщо соціалізація індивіда забезпечила необхідний рівень суб'єктності (силу смислу життя), то включення індивіда в економічну діяльність цілком залежить від стану суспільних відносин в економічній сфері. Поширення феномену відсутності смислу життя серед молоді свідчить не стільки про кризу суб'єктності в умовах «ситого» суспільства, скільки про кризу суспільних відносин і, насамперед, моралі.

В. Франкл у 1979 р. висловлював думку, що «ми живемо в часи, коли стрімко поширюється почуття смисловтрати» [2]. Він звертає увагу на соціально-психологічні чинники такого феномену, зокрема «десять заповідей втратили свою силу» [там саме]. У такій ситуації людині все складніше оцінювати ситуацію та орієнтуватися в житті. Суспільство не залишає чітких відповідей для визначення ситуації, що швидко змінюються і наповнюються новими, часто суперечливими смислами. Тому до суб'єкта висуваються додаткові вимоги знаходити смисл, адекватний його життєвому смислу та моральним вимогам. За таких умов, суб'єктність як об'єкт дослідження постає межею між індивідом і суспільством, між психологією особистості та соціальною психологією. Отже, завдання соціально-психологічного дослідження полягає у визначенні психологічної суті ситуації, яка дозволяє, стимулює або навпаки перешкоджає самоактуалізації людини у відповідності до суті її суб'єктності, розвиває чи пригнічує її.

Подальше дослідження може розвиватися в двох напрямках:

- аналіз суб'єктності з подальшою розробкою методів удосконалення соціалізації особистості та виховання в напрямку розвитку суб'єктності, становлення смислу життя та стимулювання її зусиль до самоактуалізації;
- аналіз соціальних відносин і, відповідно, розробка рекомендацій по оздоровленню та гармонізації суспільних відносин, зокрема в економічній сфері.

Економічні відносини є найбільш важливими в житті сучасної людини у тому сенсі, що їх уникнути можуть лише окремі люди. Загалом економічна складова самореалізації особистості досить суттєва. Тому аналіз суб'єктності у цій сфері має не тільки теоретичне, а й широке практичне значення.

#### **Список використаних джерел**

1. Алешина Е.Ю., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М., Кроз М.В. Измерение уровня самоактуализации личности // Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1987.
2. В.Франкл Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. – М., 1990. – 368 с.
3. Економічна соціалізація молоді: соціально-психологічний аспект / Загальна редакція В.В.Москаленко. – К., 2008. – 336 с.
4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1999.
5. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. – Минск: Полифакт, 1992.

Work is dedicated to the problem of investigation of subjectivity of personality in the process of her economical socialization. Subjectivity is main factor of personality's self-realization under conditions of rapid changes of relations in society and crisis of moral values.

**Key words:** subjectivity, personality, economical socialization, relations in society, self-realization of personality.

*Отримано: 11.05.2009*

**УДК 376.1**

*Ю.Ю. Бугера*

## **Особливості розвитку уваги розумово відсталих дітей та її вплив на процес соціалізації**

У статті розкриваються особливості розвитку уваги розумово відсталих дітей у процесі соціалізації.

**Ключові слова:** розвиток уваги, розумово відсталі діти, соціалізація, соціальна адаптація.



В даній статті розкриваються особливості розвитку уваги умовно затриманих дітей в процесі соціалізації.

**Ключевые слова:** розвиток уваги, умовно затримані діти, соціалізація, соціальна адаптація.

У нашому суспільстві дуже гостро постає проблема соціалізації та збереження психічного здоров'я особистості. Психічні функції людини формуються у процесі її розвитку і становлення у суспільстві шляхом засвоєння соціального досвіду. А сам процес засвоєння розглядають як специфічну, властиву тільки людині, форму психічного розвитку. У людському суспільстві біологічна адаптація відтісняється на задній план, поступаючись місцем свідомій і цілеспрямованій соціалізації людини, яка практично здійснюється шляхом включення особи до певних соціальних груп.

Термін "соціалізація" стосується лише людського суспільства і означає найвищий щабель у розвитку біологічної і психологічної адаптації людини щодо навколишнього середовища. Отже, соціалізація – процес входження індивіда у суспільство, активного засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в певному суспільстві [4].

У процесі соціалізації в людини формуються соціальні якості, знання, вміння, навички, що дає їй змогу стати учасником соціальних відносин. Соціалізація відбувається як за стихійного впливу на особистість різних обставин життя, так і за цілеспрямованого формування особистості.

Двосторонній процес соціалізації передбачає засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків і активне їх відтворення. Тобто людина не тільки адаптується до умов соціуму, елементів культури, норм, що формуються на різних рівнях життєдіяльності суспільства, а й завдяки своїй активності перетворює її на власні цінності, орієнтації, установки [4].

Процес соціалізації взаємопов'язаний з вихованням – цілеспрямованим, свідомо здійснюваним впливом на особистість. Але соціалізація є значно ширшим процесом, оскільки може бути як організованим, так і стихійним, не усвідомлюваним.

Також існують спільні ознаки між соціалізацією і розвитком – процесом, у результаті якого відбувається зміна

(перехід до вищого стану) якостей особистості. Ці поняття не протиставляються і не ототожнюються, а взаємодоповнюються.

Процес соціалізації охоплює всі можливості залучення до культури, виховання й навчання, за допомогою яких дитина набуває соціальної природи і здібності брати участь у соціальному житті. У цьому процесі задіяне все оточення індивіда: сім'я, сусіди, ровесники, вихователі і вчителі, засоби масової інформації, тощо. Відомо, що соціалізація — не одноразовий чи короткотривалий процес; вона здійснюється упродовж усього життя людини — від дитинства через зрілість і до старості включно. Умови життя людини, а значить, і вона сама постійно змінюються, вимагаючи входження у все нові й нові соціальні ролі та відповідних змін статусу (як от: перехід від статусу дошкільця до статусу школяра).

Особливого значення проблема соціалізації набуває щодо дітей з порушеннями розвитку, оскільки найважливішою метою спеціального педагогічного впливу є підготовка цих дітей до самостійного життя у суспільному середовищі, що є можливим за умови соціалізації.

Формами реалізації процесу соціалізації є соціальна адаптація та інтеріоризація [4].

Соціальна адаптація – вид взаємодії особи із соціальним середовищем.

Інтеріоризація – процес формування внутрішньої структури людської психіки за допомогою засвоєння соціальних норм, цінностей, ідеалів, процес переведення елементів зовнішнього середовища у внутрішнє “Я”.

У спеціальній психолого-педагогічній літературі поняття “адаптація” включає сукупність різних видів діяльності. Дослідники виділяють: професійну (А.М. Висоцька, В.Ю. Карвяліс, К.М. Турчинська), соціально-трудова (В.І. Бондар, А.С. Раку), побутову (А.Р. Малляр, Г.В. Цікото), психологічну (Н.Л. Коломінський, А.М. Кузнецов, Т.М. Лазоренко) адаптацію, але їх співвідношення розуміють по-різному. У цих дослідженнях зазначається, що труднощі адаптації учнів допоміжної школи зумовлені недорозвиненням пізнавальної діяльності, низьким рівнем трудової та соціальної зрілості, бідністю життєвого й соціального досвіду поведінки, відсутністю настанови на спілкування й контакти, недорозвиненням

мотиваційної сфери та інфантилізмом, порушенням зв'язків наступності між суб'єктивним досвідом і засвоюваними знаннями [2].

Період входження дитини в шкільне життя називається періодом соціально-психологічної адаптації дитини до нових умов. Проблеми готовності до шкільного навчання приділяється значна увага в методологічних, теоретичних експериментальних і прикладних дослідженнях педагогів, психологів, фізіологів: Л.І. Божович, Л.С. Виготського, Н.І. Уткіної, Р.В. Овчарової, Д.Б. Ельконіна та інших. На їх думку, дитина, яка вступає до школи, повинна бути готова у фізіологічному і соціальному відношеннях, вона повинна досягнути певного рівня розумового й емоційно-вольового розвитку.

Деадаптація молодших школярів, яка заважає соціалізації дитини, гармонійному розвитку особистості, перешкоджає подальшій успішності у навчанні, загальній соціально-психологічній адаптації. Тому знаходження шляхів подолання шкільної деадаптації є важливою проблемою теорії психологічної науки і педагогічної практики. Проблема соціальної адаптації дітей до школи є актуальною і потребує уваги з боку психологів, учителів та батьків. Проте в сучасній літературі недостатньо методичних розробок, які допомогли б психологу грамотно і ефективно побудувати роботу з профілактики й корекції психологічної деадаптації першокласників у допоміжній школі.

Вступ до школи – переломний момент у житті дитини. Він пов'язаний з новим типом стосунків з однолітками, новими формами діяльності. У першокласника має сформуватися усвідомлення свого нового статусу – школяра, учня. Діти люблять гратися і не люблять навчатися. У них потрібно сформувати потребу вчитися, а відтак – працювати.

Отже, адаптація молодших школярів є складним соціально зумовленим явищем, для якого характерна діалектично суперечлива єдність трьох рівнів адаптивної поведінки дитини: біологічного, психологічного та соціального.

У такому контексті соціальна адаптація розглядається як вид взаємодії особистості (або соціальної групи) із соціальним середовищем, під час якої узгоджуються вимоги й очікування її учасників та яка містить решту рівнів взаємодії: біологічний, психологічний та ін. А отже, шкільна адаптація перебуває в

тісному взаємозв'язку з соціальною, особливо для учнів молодших класів.

У дослідженнях І.Г. Єременка, Б.І. Пінського доведено і експериментально підтверджено причини труднощів адаптації учнів допоміжної школи, які пов'язанні з порушенням зв'язків між суб'єктивним досвідом і засвоєваними знаннями, що тільки формуються.

Л.С. Вавіна, І.Г. Єременко, Г.М. Марсіянова описували три рівні психологічної готовності: інтелектуальний, мовленнєвий, особистісний [2].

Найбільш значущим є інтелектуальний фактор, специфіка якого заключається у швидкості його прояву при засвоєнні програмного матеріалу розумово відсталими першокласниками. Інші фактори безпосередньо впливають на успішний розвиток інтелектуального фактора і психологічної готовності загалом.

Інтелектуальний фактор включає такі структурні одиниці: рівень розвитку пізнавальної діяльності, ступінь розумового засвоєння знань, входження в новий вид діяльності тощо.

Виходячи з вищесказаного сформованість інтелектуального фактора залежить від рівня розвитку психічних процесів – сприймання, уваги, пам'яті та мислення.

Успішність у навчанні та оволодінні тією чи іншою діяльністю значно залежить від уваги дитини, оскільки увага є неспецифічною основою психічних процесів. Психологи (П.Я. Гальперін, С.Л. Рубінштейн та інші) відводять їй ключову роль в регуляції психічних процесів і пізнавальної діяльності на всіх етапах індивідуального розвитку. Найважливішими її функціями є регулювання і контроль психічної діяльності. Вона завжди включена в діяльність, є важливою умовою її продуктивності і виступає в поєднанні з іншими психічними процесами – пізнавальними, емоційними, волевими.

Велика заслуга у теоретичному вивченні уваги дітей належить М.Ф. Добриніну, Н.Ф. Рибалко, Є.О. Мілерян, І.В. Страхов та іншим, які, зокрема, вказували на регулюючу функцію уваги.

Вплив уваги на якість сприйняття, швидкість, точність, міцність, тривалість запам'ятовування матеріалу з'ясовували у своїх працях Б.Г. Ананьєв, С.П. Бочарова, В. Вундт та інші.

Роль окремих властивостей уваги в процесі навчання досліджували І.Л. Баскакова, В.О. Бодрова, Р.П. Лаптієва, М.М. Ли́ла, Ю.Т. Рождественський та інші.

Дослідженням закономірностей та особливостей розвитку уваги у дітей з розумовою відсталістю займалися такі дослідники, як: І.Л. Баскакова, С.В. Лієпінь, Л.І. Переслені та інші, зокрема, ними було виявлено, що у цієї категорії дітей спостерігаються суттєві відхилення у розвитку уваги та її властивостей.

Увага – це процес надзвичайно важливий і складний. Найбільш поширене визначення говорить нам про те, що увага – це орієнтація всіх пізнавальних процесів на виконання завдань та дій.

Увага забезпечує організований і цілеспрямований відбір інформації яка поступає, вибірково й тривалу зосередженість психічної активності на об'єкті чи діяльності, а також направленість і вибірковість пізнавальних процесів. Увагою визначається точність і деталізація сприймання, вибірковість пам'яті, направленість й продуктивність мислення та уваги.

Фізіологічною основою уваги вважають загальну активацію діяльності мозку, яка забезпечує перехід організму від стану пасивної до стану активної бадьорості. Проте ця теорія активації не дає змоги пояснити селективні (вибіркові) властивості уваги. Тому деякі вчені (Г. Мегун, Дж. Морунці, Д.-Е. Бродбент та інші) стверджують, що селективність уваги забезпечується певними відділами неспецифічної системи мозку (вибірковою діяльністю ретикулярної формації, неспецифічним впливом таламуса і гіпоталамуса тощо). Інші дослідники (Г. Джаспер, Г. Волтер) висловлюють думку про те, що в лімбічній системі та лобних долях мозку існують особливі нейрони уваги і клітини очікування [5; 7]. Перші порівнюють дії подразників і реагують на їх зміну, новизну, а другі – реагують тоді, коли дія подразника не відповідає тому, на що сподівались. У дослідженнях І. Сеченова, І. Павлова, О. Ухтомського та інших фізіологів встановлено провідну роль кори головного мозку в системі нейрофізіологічних механізмів уваги. Предмети і явища, які впливають на органи чуття людини, викликають появу орієнтувального рефлексу, що призводить до зміни перебігу процесів у корі великих півкуль головного мозку. При цьому, на думку І. Павлова, в корі головного мозку

утворюється осередок оптимального збудження, пов'язаний з діючим подразником. За законом індукції нервових процесів, це викликає гальмування в суміжних ділянках кори головного мозку. Тому нервові імпульси, які потрапляють до осередку оптимального збудження, чітко відображаються людиною, а інші нею не помічаються, на них вона не реагує. Отже, фізіологічною основою уваги є поява в корі головного мозку осередку оптимального збудження, який негативно індукує суміжні ділянки. О. Ухтомський назвав цей осередок домінантою, тобто панівним осередком, який визначає спрямованість і вибірковість людської уваги [5].

Отже, від уваги залежать якість і результати функціонування всієї пізнавальної системи.

Виділяють мимовільну, довільну та післядовільну увагу. Мимовільна увага виникає в процесі взаємодії людини з навколишнім середовищем без її свідомого наміру і без будь-яких вольових зусиль з її боку [5; 7]. Її викликають подразники, які мають такі властивості: новизну, раптовість дій, силу, контраст об'єкта з фоном тощо. А довільна увага – це увага, яку особистість свідомо викликає, спрямовує і регулює. За допомогою довільної уваги здійснюється регуляція активності, прогнозування, контроль і корекція дійсності. Вона розвивається у процесі виховання і самовиховання. Довільна увага виникає на основі мимовільної, але вона може перейти в мимовільну при зміні мотивації діяльності, зокрема при виникненні інтересу до неї.

М. Добринін виділяє ще післядовільну увагу – цілеспрямовану, вона не потребує вольових зусиль для свого підтримання. Її виникнення збільшує тривалість зосередження на діяльності, сприяє зменшенню втоми і підвищенню продуктивності праці [5].

Рівень розвитку уваги в учнів допоміжної школи досить низький. Розумово відсталі діти, дивлячись на об'єкти чи їх зображення, не помічають при цьому притаманних їм важливих елементів.

Першою причиною недостатності рівня розвитку уваги у розумово відсталих дітей є коливання психічної активності, що являється проявом летючих, короткочасних фазових станів в корі головного мозку, тобто через швидку виснаженість психічної активності. Ця виснаженість спостерігається не тільки до кінця дня, вона може настати на першому уроці після

деякого розумового напруження. Падіння і коливання тону психічної активності може бути у кожного школяра з ослабленою нервовою системою, проте у багатьох учнів допоміжної школи вони виникають постійно і дуже часто.

За даними Е.С. Мандрусової, церебрастенічні стани спостерігаються у дітей з розумовою відсталістю, що призводить до значних труднощів засвоєння знань. Коливання уваги заважають їм засвоювати програму допоміжної школи.

У дослідженнях М.С. Певзнер на основі клінічних та патофізіологічних даних було показано, що ведучим порушенням вищої нервової діяльності у розумово відсталих дітей є патологічна інертність нервових процесів.

Децо інший підхід щодо недоліків уваги запропонований П.Я. Гальперінім. Він не відкидає того, що однією з причин слабкості уваги є неповноцінність нервових процесів. Водночас він розглядає увагу як навичку, що формується. Виходячи з такого розуміння уваги, згідно з яким увага – це інтегрована, автоматизована, скорочена та випереджальна дія контролю. Відповідно виховання її зводиться до формування та удосконалення самоконтролю, аж до автоматизації [3; 6].

У учнів з порушеннями інтелекту порушена як мимовільна, так і довільна увага. Для них характерною є пасивна мимовільна увага, яка супроводжується надмірним відволіканням. В одних дітей цієї категорії через 10-15 хвилин роботи спостерігається надмірна рухливість, інші стають в'ялими і пасивними.

Загалом їх увага характеризується низкою порушень: незначним обсягом, слабкою стійкістю та переключуваністю, недостатньою довільністю.

Обсяг уваги – це кількість одночасно охоплених увагою об'єктів.

Дослідження показують, що у розумово відсталих молодших школярів обсяг уваги обмежується 2-3 об'єктами, тоді як у нормі становить 5-7 одиниць.

Характеризуючи властивості уваги розумово відсталих школярів, можна відзначити, що вони мають знижену здатність до її розподілу, що має місце при одночасному виконанні двох або більше видів діяльності.

Коли їм пропонується виконати якусь діяльність одночасно з виконанням іншого завдання, то учні частіше не справля-

ються з поставленою задачею. У процесі спеціального корекційного навчання у розумово відсталих дітей підвищується здатність до розподілу уваги, але при виконанні різних завдань знижується рівень її стійкості.

Також важливою властивістю уваги є її переключення – довільне перенесення уваги з одного об'єкта на інший. Виявлено, що молодші школярі успішніше виконують завдання, які потребують переключення уваги під час роботи з більш конкретним матеріалом, ніж абстрактним.

Молодші школярі з розумовою відсталістю мають значні труднощі переключення уваги з одного об'єкта на інший у зв'язку з паталогічною інертністю процесів збудження та гальмування. Значна кількість різних видів діяльності, які вчитель використовує на уроці, викликає стомлюваність учнів, наслідком якої є несвідоме переключення уваги з одного завдання на інше, тобто відбувається відволікання уваги від виконання основної роботи.

У дослідженнях С.В. Лієпінь виявлені відмінності властивостей уваги у розумово відсталих дітей залежно від структури дефекту. Найменше відхилень уваги за показником обсягу, стійкості, розподілу та динаміки є у дітей з неускладненою формою олігофренії. У розумово відсталих школярів з переважанням процесів збудження над гальмуванням спостерігається значне відставання за показником якості, стійкості та розподілу уваги. У них виявлено відносно швидкий темп роботи, який супроводжується найбільшою кількістю помилок. Діти з переважанням процесу гальмування мають нижчий показник стійкості уваги, більшість з них не здатна до її розподілу, проте у цієї категорії дітей найвищий обсяг уваги. Труднощі адаптації учнів допоміжної школи зумовлені недорозвиненням пізнавальної діяльності, низьким рівнем трудової та соціальної зрілості, бідністю життєвого й соціального досвіду поведінки, відсутністю настанови на спілкування і контакти, недорозвиненням мотиваційної сфери та інфантилізмом, порушенням зв'язків наступності між суб'єктивним досвідом і засвоєваним [6].

Низький рівень довільної уваги пов'язаний з недорозвитком вольових якостей у розумово відсталих дітей. Для них характерною також є нездатність розподілу уваги між різними об'єктами.



У фундаментальних дослідженнях К.Р. Лурія та Є.Д. Хомської розглядаються нейрофізіологічні основи уваги. У дослідженнях Є.Д. Хомської особливе значення надається селективній увазі, яка передбачає відбір і утримання потрібної інформації. При селективній увазі необхідно відволікатися від інформації, яка діє на аналізатори, але не належить до потрібної справи [5; 7].

Отже, порушення уваги у дітей, які перенесли органічне ураження головного мозку, виражені досить сильно.

Підсумовуючи вище зазначене, можна зробити висновок, що соціалізація – процес перетворення людської істоти на суспільний індивід, утвердження її як особистості, включення у суспільне життя як активної і дійової сили. Розуміння взаємозв'язків та взаємопереходів процесів адаптації та соціалізації лягло в основу розробки адаптивно-розвиваючої концепції соціалізації, сутність якої полягає в розгляді соціалізації як взаємодії людини, що триває все її життя, з навколишнім середовищем шляхом адаптації до ситуації, що змінюють одна одну у кожній зі сфер життєдіяльності. Усяка адаптація як особлива діяльність людини, що пов'язана із засвоєнням чергової нової соціальної ситуації (нової для конкретного індивіда), додає їй соціального досвіду і тим самим підвищує рівень її соціалізації. Подальша адаптація індивіда, спираючись на новий вищий рівень його соціалізації, відбувається ефективніше, сприяючи швидше підняти на чергову сходинку соціалізації. Під час сукупної взаємодії індивіда із соціальним середовищем здійснюються зміни в суспільстві в бік більшої орієнтації на людину, сукупність її соціальних інтересів. Отже, реалізується другий бік неподільного процесу соціалізації – соціалізація суспільства. Очевидно, що соціальна адаптація і соціалізація – це нерозривні в своїй єдності процеси, що доповнюють один одного й мають у своїй основі (як і всяка взаємодія в природі) обмін інформацією, енергією та речовиною, проте різняться як змістовними, так і тимчасовими параметрами. Кожна адаптація збагачує соціальний досвід, полегшує подальшу соціалізацію дитини. Увага організовує всю психічну діяльність людини. Вона виявляється у психічних процесах, діяльності, супроводжує та характеризує їх динаміку. Розумово відсталим дітям притаманний низький рівень розвитку уваги, особливо довільної. Вони часто не можуть

концентрувати свою увагу на чомусь, відволікаються, переключаючись на інші об'єкти.

Важливо те, що зміни стану уваги розумово відсталого дитини не помічає і не усвідомлює, що зумовлює труднощі адаптації учнів допоміжної школи, а відтак негативно позначається на процесі соціалізації розумово відсталого дитини.

#### **Список використаних джерел**

1. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: диагностика, профилактика и коррекция. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
2. Кузнецов А.М. Психологічні особливості адаптації розумово відсталого першокласника до навчання. – Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.08 – К., 2002. – Укр.
3. Матвеева М.П., Миронова С.П. Коррекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку. Навчально-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський, 2005. – 164 с.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія – К.: Академвидав, 2003. – 446 с.
5. Психологічна енциклопедія / Упор. О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
6. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталого дитини. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
7. Хрестоматія по вниманию / Под ред. А.Н. Леонтьева. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 305с.

The article reveals the attention of mentally backward children and its influence upon the process of socialization.

**Key words:** the development of attention, mentally backward children, socialization, social adaptation.

*Отримано: 25.05.2009*

## ПОТЕНЦІАЛИ ОСОБИСТІСНОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ, ЗАКЛАДЕНІ В КРИЗАХ ЙОГО ОСОБИСТОСТІ

У статті висвітлено окремі результати філософсько-психологічного пошуку потенціалів особистісного та професійного зростання сучасного вчителя, які закладені в кризах його особистості.

**Ключові слова:** освітнє середовище, професійне життя, особистісна криза, критична ситуація, особистісне та професійне зростання вчителя.

В статье отражены отдельные результаты философско-психологического поиска потенциалов личностного и профессионального роста современного учителя, которые заложены в кризисах его личности.

**Ключевые слова:** образовательная среда, профессиональная жизнь, личностный кризис, критическая ситуация, личностный и профессиональный рост учителя.

**Постановка проблеми.** Згідно зі стратегічними напрямками освітньої політики в Україні, щоб осучаснити освітянську діяльність, необхідно, перш за все, створити відповідні умови для навчання учнів і роботи педагогічного колективу, тобто створити таке освітнє середовище в навчальному закладі, яке б відповідало сучасним суспільним потребам та світовим стандартам [19; 20].

Освітнє середовище у цьому контексті розглядається як оточення учня в житті та упродовж шкільного навчання; “воно передбачає існування соціуму, в якому учень знаходиться в процесі отримання освіти, враховуючи інформаційний освітянський простір разом із сукупністю сучасних засобів навчання” [20, с. 11].

За визначенням віце-президента АПН України О.Я. Савченко [19, с. 22], “середовище школи – це сукупність умов і впливів, у тому числі й людських, які оточують учня, це простір і умова повноцінного життя всього шкільного колективу; <...> це життєвий простір школяра, який активно чи пасивно впливає на його свідомість, почуття, вчинки, ставлення”.

О.Я. Савченко підкреслює, що у попередній період розвитку українського шкільництва ця найважливіша складова недостатньо враховувалась як активний союзник учителя у різнобічному позитивному впливі на вихованців. На підставі аналізу результатів спеціальних досліджень і досвіду роботи педагогів-новаторів О.Я. Савченко робить висновок про те, що “не лише зміст, нові інформаційні технології, а й навчальне середовище має стати потужним формувальним чинником” [19, с. 22-23].

Видатний український педагог, директор Сахнівської школи (Авторської “Школи над Россю”), академік АПН України О.А. Захарченко, наполягаючи на неперевершеній значущості для зростаючої особистості міжособистісних стосунків у шкільному середовищі, зокрема зауважує: “...У школі учню має бути так, як в батьківській хаті. До школи він має бігти, а не йти, знаючи, що в школі він пізнає, відкриває свою сутність в цьому мінливому світі. У школі його не образять, на нього не гримнуть, а порадять, підтримають, додадуть можливість розкрити себе, свою творчу обдарованість” [11, с. 17].

Значну роль у вирішенні проблем освітнього середовища відіграють питання соціально-економічного, морально-духовного статусу вчителя, його цінності у суспільстві, престижу у культурі тощо. Без розв’язання цих питань, по-перше, практично унеможлиблюється осучаснення нинішнього освітнього середовища, і, по-друге, завжди є загроза погіршення існуючого стану речей, адже незадоволення своїм соціально-економічним, морально-духовним статусом, знецінення учительського труда у суспільстві тощо часто стає причиною особистісних криз та відповідних переживань вчителя, які, в свою чергу, негативно відбивається на житті всього шкільного колективу, про що свідчать результати наукових досліджень та реалії освітньої практики [2; 3; 7; 10; 12; 18].

Але у нашому дослідженні ми зосереджували увагу на дещо інших аспектах цього питання, а саме: “Зазначені причини особистісних криз та кризових переживань учителя – це ознака тільки нашої соціально-психологічної дійсності чи ця проблема дісталася сучасній психолого-педагогічній науці та практиці у спадщину з історії реформування освітньої галузі? Чи закладені в кризах та кризових переживаннях вчителя потенціали його особистісного та професійного зростання? І чи можна осу-

часнити професійне життя вчителя, використовуючи для цього потенціали, закладені в його особистісних кризах?”

**Аналіз наукових досліджень і публікацій** показав, що у вітчизняній і зарубіжній літературі немає чіткого визначення кризи і східного з нею стану. Так, у сучасних варіантах психологічних словників, монографій та посібників “криза” визначається як: “рішення, зворотній пункт, вихід (у перекладі з грецької); тяжкий перехідний стан; гостре утруднення у будь-чому” (“Радянський енциклопедичний словник” під ред. О.М. Прохорова); “різкий крутий перелом будь у чому; скрутне, важке становище” (“Словник російської мови” під ред. С.І. Ожегова); “різка зміна звичайного стану речей; злам, загострення становища” (“Великий тлумачний словник сучасної української мови” під ред. В.Т. Бусела); “особливі, відносно нетривалі за часом (до року) періоди онтогенезу, які характеризуються різкими психологічними змінами” (“Психологічний словник” під ред. В.В. Давидова); “зосередження різних і капітальних зрушень, змін і переломів у особистості, яка розвивається; критичні періоди, які є тіньовою стороною позитивних змінювань особистості; це не тимчасовий стан, а шлях внутрішнього життя” (Л.С. Виготський); “ситуація емоційного та розумового стресу, яка потребує значних змін уявлень про світ і про себе за короткий проміжок часу” (Г. Оллпорт); “зворотній момент у житті індивідуума, який виникає як наслідок досягнення певного рівня психологічної зрілості і соціальних вимог, що пред’являються до індивідуума на цій стадії” (Е. Еріксон); “переломний етап онтогенетичного розвитку особистості, аналіз якого дозволить відкрити психологічну сутність цього процесу” (Л.І. Божович); “дискретні величини, що мають те чи інше значення для життєвого циклу (критичні точки розвитку)” (Б.Г. Ананьєв); “наслідок конфліктів і втрат у високозначущій для особистості сфері, який призводить до соціально-психологічної дезадаптації” (А.Г. Абрамова); “повний небезпеки шанс” (Лисбет Ф. Брюдаль); “шанси життя” (Б. Лівехуд); “коли перед обличчям подій, що охоплюють найважливіші життєві відношення людини, воля виявляється безсилою; це криза життя, критичний момент і зворотний пункт життєвого шляху; “...розрив життя” (Ф.Є. Василюк); “критичний період, під час якого конструктивна робота відбувається значно сильніше, ніж у стабільні

(О.О. Донченко та Т.М. Титаренко); “момент порушення рівноваги, появлення нових потреб і перебудови мотиваційної сфери особистості” (І.С. Кон); “форми різноманітних порушень на рівні організму та рівні особистості” (Р.М. Загайнов); “період, протягом якого змінюються спосіб детермінації процесів розвитку, життєвий задум, траєкторія життєвого шляху” (Т.М. Титаренко); природна (вікова чи екзистенціальна) або штучна (антропологічна, техногенна, соціогенна) перешкода на життєвому шляху, подолання якої неможливе особистістю або групою звичними ресурсами” (В.В. Козлов); “стан, який виникає, коли людина зіштовхується з перешкодою на шляху реалізації життєво важливих цілей; це й небезпека психічного зриву, й переоцінка пройденого шляху, і відкриття нових можливостей” (В.О. Ананьєв) тощо [6; 7; 8].

Виконання оглядно-аналітичного дослідження проблеми криз дозволило нам з'ясувати, що, по-перше, психічно обумовлені (нормативні або, як їх ще називають, нормальні, прогресивні) кризи – нормативне явище, яке супроводжує розвиток особистості; по-друге, кризи детерміновані зовнішніми та/чи внутрішніми факторами; по-третє, в процесі кризи відбувається психологічна перебудова структури особистості; по-четверте, часові межі протікання криз диференціюються за фазами, етапами, стадіям їх розвитку; по-п'яте, як рушійні сил виникнення та розвитку одні дослідники розглядають природне прагнення людини до самоздійснення, інші – включення у різноманітні соціальні відносини, треті – соціальну ситуацію, провідну діяльність і активність самого суб'єкта діяльності. Друга група криз має ненормативний, імовірнісний характер. Ці кризи не пов'язані з завершенням певного психічного розвитку. Причина їх виникнення – складні життєві обставини, події, які здатні раптово змінити долю людини. Неприємні ситуації у професійній діяльності, особистому спілкуванні, сімейних відносинах, особливо, якщо вони переживаються в період загальної незадоволеності особистим життям, можуть сприйматися як катастрофа і викликати стійкий емоційний розлад. Час появи, життєві обставини, сценарії, учасники ненормативних криз випадкові. Вихід з таких подієвих криз достатньо проблематичний. Іноді він буває деструктивним, і тоді суспільство отримує циніків, бомжів, алкоголіків, самогубців. Тому ненормативні кризи часто

називають аномальними; вони порушують не тільки діяльності, які вже є провідними, але можуть зачепити відносно незрілі, не зовсім засвоєні види діяльності. Водночас, дослідники проблеми життєвих криз відмічають, що творча особистість може перетворити таку аномальну кризу у кризу розвитку, зробивши складні життєві обставини полігоном для значних випробувань, для формування нових “технік” життя, конструктивних життєвих стратегій. І навпаки, криза розвитку може стати початком аномальних, руйнівних переживань.

Окрім зазначеної класифікації криз особистості, є інші, побудовані дослідниками на різних концептуальних засадах (Р.А. Ахмеров, Л.Ф. Бурлачук, Ф.Є. Василюк, І.В. Вачков, Л.С. Виготський, С. Гроф, О.А. Донченко, Е. Еріксон, Е.Ф. Зеєр, В.В. Козлов, І.С. Кон, Є.Ю. Коржова, Г. Олпорт, К.М. Поліванова, В.І. Слободчиков, Т.М. Титаренко, Г. Шихі, К. Юнг та ін.).

На існування криз у професійному розвитку особистості вказують Л.І. Анциферова, І.Д. Бех, І.В. Вачков, Т.В. Зайчикова, Е.Ф. Зеєр, Л.М. Карамушка, Є.А. Клімов, П.В. Лушин, С.Д. Максименко, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, В.А. Семиченко, Е.Е. Симанюк, Т.С. Яценко та інші дослідники. Так, згідно з концепцією Е.Ф. Зеєра [12], кризи професійного розвитку – це нетривалі за часом періоди (до одного року) кардинальної перебудови професійної свідомості, діяльності й поведінки особистості, змінювання темпу та вектора її професійного розвитку. Кризи призводять до переорієнтації на нові цілі, корекції та ревізії соціально-професійної позиції, підготовлюють зміну засобів виконання діяльності, ведуть до змінювання взаємовідносин з оточуючими людьми, а в окремих випадках – до зміни професії.

Дослідження структурних змінювань у суб’єкта діяльності здійснюється в рамках концепції життєвого шляху особистості (К.А. Альбуханова-Славська, Л.І. Анциферова, Р.А. Ахмеров, Ш. Бюллер, Є.І. Головаха, Е.Ф. Зеєр, І.С. Кон, О.О. Кронік, С.Д. Максименко, В.Г. Панок, С.Л. Рубінштейн, Е.Е. Симанюк, Л.В. Сохань, Н.О. Татенко, Т.М. Титаренко, О.Р. Фонарьов, В.М. Ямницький та ін.).

Отже, вивчення стану розробленості проблеми особистісних криз у вітчизняній і зарубіжній науці показало, що сам факт існування криз ніколи не викликав сумніву, проте

предметом психологічного дослідження, спрямованого на пошук закономірностей, зв'язків кризових переживань з особистісним і професійним зростанням вчителя він став порівняно недавно.

**Мета даної статті** полягає у висвітленні окремих результатів філософсько-психологічного пошуку потенціалів особистісного та професійного зростання вчителя, закладених у його особистісних кризах, з огляду на проблеми осучаснення нинішнього освітнього середовища.

**Основні матеріали дослідження, обґрунтування отриманих наукових результатів.** У нашому дослідженні ми будемо спиратися на ту точку зору, що кризи – це неодмінний атрибут динамічного процесу розвитку особистості. Більш того, значна кількість дослідників визначають кризи як своєрідні сходинки наближення до особистості, а цілісний процес розвитку розглядається ними як перехід від однієї “структурної кризи до іншої” [15]. При цьому ми будемо брати до уваги наукові здобутки дослідників криз розвитку зрілої особистості (Р.А. Ахмеров, Б.Г. Братусь, Д. Вейлант, Р. Гаулд, Д. Левінсон, В.В. Лукін-Григор'єв, А.Г. Маклаков, В.Р. Манукян, А.О. Реан, О.В. Тимофеева та ін.), ураховуючи, що “кризи зрілості <...> виникають рідкіше <...> не так строго прив'язані до віку <...>, вони проходять достатньо усвідомлено й куди більш скрито, інтеріорізовано...” [4].

Учені зазначають, що особистість завжди ширше своєї професії. І особистісний простір значно ширше професійного, тому складає його основу, тобто особистісний простір визначає початок, хід і завершення професійного простору. Як підкреслює К.А. Альбуханова-Славська [1], “особистість розвивається і стає ширше будь-якої своєї конкретної діяльності”. Водночас, професійний розвиток упродовж всього життя людини здійснює вплив на особистість, може її стимулювати й навпаки – руйнувати, деформувати. Що ж стосується педагогічної професії, то вона – “професія особистісна”: вчитель здійснює вплив на дитину, “створює її особистість” перш за все своєю особистістю” [18]. Водночас, професійна педагогічна діяльність, окрім свого “зовнішнього” продукту – “зміненої, перетвореної оточуючої дійсності”, – має ще й свого роду “внутрішній” продукт: змінену, перетворену особистість, яка здійснювала цю діяльність [24].



Засновуючись на концептуальних положеннях провідних дослідників, ми розглядаємо процес професійного розвитку як змістовий елемент життєвого шляху особистості. А в структурі життєвого шляху знаходять своє місце як кризи розвитку, так і критичні життєві ситуації (події). Критична життєва ситуація визначається як подія життєвого шляху особистості, яка пов'язана із зміною життєвої ситуації і відповідним пристосуванням особистості до цієї зміни; як стадія нерівноваги, неконгруентності між особистістю та оточуючим середовищем, коли у індивіда немає готової програми поведінки. Якщо критична ситуація – це більшою мірою фактор середовища, то криза – це реакція на критичну ситуацію, яка потребує від особистості певних психологічних змін [5; 17]. При цьому під особистісною кризою ми розуміємо психологічний стан максимальної дезінтеграції (на внутрішньопсихічному рівні) і дезадаптації (на соціально-психологічному рівні), які виражаються в утраті основних життєвих орієнтирів (цінностей, базової мотивації, поведінкових паттернів), що виникають в результаті певних перешкод у звичній течії життя суб'єкта [13].

Щодо обумовленості особистісних криз такими факторами, як незадоволення своїм соціально-економічним, морально-духовним статусом, знецінення учительської праці у суспільстві та ін., то складається враження, що саме ці питання належать до числа тих, які підтверджують стару, як світ, банальну істину про походження всього нового: усе нове – це добре забуте старе, і ці сучасні проблеми – плід невирішених у минулому або навіть відголос “вічних” проблем.

Наприклад, у книзі “Психологія і вчитель” (1915 р.) широковідомого педагога, філософа, психолога, одного з засновників психотехніки Г. Мюнстерберга знаходимо такі слова: “Найважливішим фактором у шкільній роботі є, безумовно, вчитель. Психологічні проблеми у більшості кристалізуються навколо нього. Його ставлення до учня, вплив, який він здійснює на душу учня, й, з іншого боку, його власне духовне зростання і розвиток, його духовні дані – усе це може бути проаналізованим, вимірним, поясненим і посиленним, якщо з більшою увагою віднестися до психологічних основ кожного явища” [22, с. 307]. І далі Г. Мюнстерберг підкреслює: “Гідне співчуття те суспільство, яке не поважає вихователів молоді настільки, щоби створити для них

матеріальні умови життя, вільного від нужди та гніту. Якщо ж такі умови створені, тоді вчитель менш за все повинен жалітися на те, що його життя не дає нагороди й задоволення. Він займає у суспільстві почесне місце, його повсякденна робота дає йому радість зіткнення з відкритими душами молоді, вдячність якої буде супроводжувати його впродовж всього життя” [22, с. 310].

У статті “Сторінки з щоденника” (1922 р.) В.І. Леніна можна знайти основи славесних “традицій піклування” про соціально-економічний, морально-духовний статус учителя тощо: “Народний учитель повинен у нас бути поставлений на таку висоту, на якій він ніколи не стояв і не стоїть, і не може стояти у буржуазному суспільстві. Це – істина, яка не потребує доказів. До цього положення справ ми повинні йти систематичною, неухильною, наполегливою працею і над його духовним піднесенням, і над його всебічною підготовкою до його дійсно високого звання і, головне, головне і головне – над підняттям його матеріального положення” [14, с. 27].

Свого часу в книзі “Педагогічна психологія” (1926 р.) духовний лідер і засновник культурно-історичної психології Л.С. Виготський [9], висловлюючи свій погляд на роль учителя у новій системі педагогіки, зокрема зауважує: “Багатьом уявляється, що в новій системі педагогіки вчителю відводиться нікчемна роль, що це педагогіка без педагога та школа без учителя. <...> Насправді роль його непомірно зростає, вона потребує від нього найвищого іспиту на життя, для того, щоб він міг перетворити виховання в творчість життя”. Серед огріх шкільного середовища вчений називає, перш за все, його відгородженість від життя. Тому виховна робота педагога, – за переконанням Л.С.Виготського, – повинна бути неодмінно пов’язаною з його творчою, суспільною й життєвою роботою. “Те, що утворювало затхлість і мертвечину в нашій школі, відбувається за рахунок і з причини того, що вікна у широкий світ були в ній наглухо зачинені, й перш за все зачинені в душі самого вчителя” [9, с. 313].

Говорячи про шляхи реформування освіти, К. Роджерс – видатний психолог і родоначальник нинішнього гуманістичного підходу до освіти – на підставі результатів експериментальних досліджень доводить, що зміни не можуть бути прописаними зверху, вони перш за все повинні виходити від самих вчителів [23]. У своїй книзі “Свобода вчитися” (1969 р.) К. Роджерс звертається до вчителів з попередженням: “Не всі подорожі легкі

й приємні. Буває, що до світу приходиться йти крізь темряву. Але лише подолання шляху робить нас трішечки мудрішими. Мудрість приходить не з часом або віком, її дає прийняття життєвих викликів, здобування уроків з помилок і накопичення досвіду. Порухення попередньої рівноваги новим досвідом – це і є учення в істинному сенсі. Ми повинні довіряти своїм відчуттям і йти на ризик, приймаючи виклики нового досвіду” [23, с. 523]. Дж. Фрейберг, співавтор К. Роджерса, узагальнюючи у третьому виданні книги “Свобода вчитися” (1994 р.) двадцятип’ятирічний досвід реалізації в освіті гуманістичної ідеології, підкреслює: “Треба навчитися сприймати вчителів як вклад у наше майбутнє, а не як тягар” [23, с. 512].

У часи бурних дебатів щодо демократизації та гуманізації освітнього простору СРСР (наприкінці 80-х – на початку 90-х років ХХ століття) професор О.Г. Асмолов [2, с. 753-758], виконуючий тоді ще й обов’язки головного психолога Держкомітету освіти СРСР, проголошує: “До тих пір, доки вчителів будуть прираховувати поряд з іншими людинознавцями до численної армії робітників невиробничої сфери, до них будуть ставитися, як до робітників, які не виробляють цінностей. Однак не тільки суспільство, але, перш за все, сам учитель повинен усвідомити, що вчитель у суспільстві – це робітник, мабуть, самого трудомісткого духовного виробництва, виробництва особистості. А цінність особистості Учня починається з цінності особистості Вчителя. ...Підвищувати престиж учителя у культурі, з цього розпочавши перебудову освіти. Змінити його статус, цінність у суспільстві: доки вчитель сам не поверне собі “функції” мудреця в культурі, не буде від нього підтримки ані суспільству, ані освіті” [2, с. 630-631, 645-646].

Концепцією загальної середньої освіти (12-річна школа, 2001 р.) [19, с. 234-236] наголошується: “Зміни в змісті й структурі загальної середньої освіти <...> потребують розв’язання проблем підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання, вміє досягти нових педагогічних цілей <...> На цьому шляху вже в нинішній школі необхідно створювати передумови, без яких якісна 12-річна освіта неможлива. Насамперед – це підвищення соціального статусу вчителя, приведення його заробітної плати у відповідність із суспільною вагою педагогічної праці...”.

Отже, спираючись на багату науково-практичну спадщину щодо соціально-психологічних проблем осучаснення професійного життя вчителя як найважливішого складника освітнього середовища, можна констатувати: *по-перше*, не тільки суспільство, але й, насамперед, сам учитель повинен усвідомити свою місію у змінних умовах сьогодення; *по-друге*, якщо ця проблема є актуальною для вчителів у будь-які часи реформування освітньої галузі, то її вирішення дійсно потребує надто складної для особистості духовної праці, свідомої смисло-ціннісної самозміни; *по-третє*, процес такого особистісного самореформування пов'язаний з переживаннями критичних ситуацій, що виникають в результаті появи перешкод у звичній течії професійного життя вчителя і зумовлюють виникнення психологічного стану максимальної дезінтеграції та дезадаптації особистості, тобто особистісної кризи.

Аналіз результатів проведених наукових досліджень дозволяє нам говорити про те, що вчитель, здатний до смисло-ціннісної самозміни, особистісного самореформування, – це особистість “умудрена досвідом” переживання особистісних криз, критичних життєвих ситуацій, утруднень професійної діяльності, розв’язання внутрішньоособистісних протиріч тощо (В.О. Ананьєв, І.Д. Бех, Ф.Є. Василюк, Л.С. Виготський, Т.В. Зайцева, Е.Ф. Зеєр, Л.М. Карамушка, В.В. Козлов, П.В. Лушин, С.Д. Максименко, Е.Е. Симанюк, Т.М. Титаренко та ін.).

Т.М. Титаренко, провідний український дослідник проблеми життєвих криз особистості, зокрема зауважує: “Криза – це не лише страждання, це й великі можливості. Скористатися ними – неабияке мистецтво, якому можна поступово навчитися” [10, с. 170]. Виходячи з багатого досвіду роботи з кризовою особистістю, Т.М. Титаренко стверджує: “Зріла, творча особистість на відміну від особистості незрілої, далекої від самоактуалізованості, може перетворити найважчі життєві обставини у плацдарм для формування нових “технік” життя, конструктивних життєвих стратегій. Вона не лише переживає неприємності, не лише страждає, а й сприймає їх як випробування, які навчають, дають необхідний досвід, загартовують” [10, с. 185].

Нам би навіть хотілося ще більше посилити це саме по собі сильне й влучне висловлювання Т.М. Титаренка. Справа в тому, що далеко не кожна людина здатна до “формування нових “технік” життя, конструктивних життєвих стратегій”. Адже,

як підкреслює провідний методолог української психолого-педагогічної науки та практики, академік С.Д. Максименко, найчастіше при розгляді кожної проблемної ситуації спрацьовує механізм інерції дії, який полягає в тому, що людина тяжіє до звичної дії, до старого досвіду, а якщо треба, намагається переструктурувати досвід за допомогою уяви “під” дану ситуацію, і все-таки знайти якісь виходи усередині старого досвіду. “Так влаштована психіка людини в цілому. І це відбувається замість того, щоб вийти на новий рівень рішення”, – зазначає С.Д. Максименко [16, с. 254].

Процес же особистісного самореформування якраз і потребує продуктивного ставлення особистості до власних кризових переживань, здібності до виходу за межі власних можливостей за рахунок володіння різноманітними стратегіями самоопанування, здатності знаходити нові життєві смисли тощо [10; 21; 26].

Відомий вчений, фахівець з проблем надання психологічної допомоги людям, що переживають особистісну кризу, В.В. Козлов цілком впевнений, що “особистість не може стати мудрою в буденності”; “учитель народжується в горнилі кризи”; “будь-яка людина, що чогось варта, формується тільки через досвід кризи”; “цінність людей, які пережили глибинну кризу, надзвичайно висока не тільки для духовного, але й для соціального, матеріального життя суспільства” [13, с. 190]. Вчений наголошує: “Криза є тією істиною і життям, яка приводить людину до глибоких смислів людського існування. Криза є уроком самого важливого Вчителя – Життя. І почуйте голос його” [13, с. 322].

Безумовно, особистісні кризи самі по собі ще не визначають хід розвитку особистості, тим більш, вони не є гарантом випрацьовування такої особистісної якості, як мудрість. Для того, щоб розглядати кризи як передумову до актуалізації потенційних можливостей особистості, необхідно знати, наскільки виражена в людині “нужда” (за С.Д. Максименком) в особистісному самоздійсненні, готовність до “саморуку” (за Г.С. Костюком), “вчинку” (за В.А. Романцем), “складної духовної праці”, “свідомої смисло-ціннісної самозміни” (за І.Д. Бехом), “утечі від буденності”, “докорінного самоперетворення” (за Т.М. Титаренко), “самореформування” (за О.Г. Асмоловим), “переживання критичних ситуацій” (за Ф.Є. Василюком) і т.п. за умови самостійного обрання сценарію

та реалізації його за рахунок уміння вищої міри духовності – “уміння жити” (за В.О. Сухомлинським), що й відображає “найузагальненішу динамічну характеристику людського існування – мудрість” (за І.Д. Бехом).

**Висновки.** Стрімкі соціально-психологічні перетворення вимагають від учителя напрацювання власної психологічної компетентності, здатності успішно діяти у змінних умовах соціального буття і створювати інноваційні компоненти власного професійного життя. Процес осучаснення власного професійного життя часто носить кризовий характер, адже пов’язаний з психологічним станом максимальної дезінтеграції (на внутрішньо-психічному рівні) і дезадаптації (на соціально-психологічному рівні), що виникає в результаті певних перешкод у звичній течії професійного життя вчителя.

Нині, коли “вже недостатньо просто вести мову про стабільність у суспільстві в цілому та в освіті зокрема” (за В.Г. Кременем), об’єктивно назрілою є потреба у вивченні особистісних криз як передумов, що приховують у собі потенційні можливості для особистісного і професійного зростання вчителя з огляду на освітні інноваційні процеси, які відбуваються у сучасному освітньому середовищі.

#### **Список використаних джерел**

1. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
2. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 768 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посіб. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
4. Братусь Б.С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1980. – № 2. – С. 3-12.
5. Бурлачук Л.Ф., Коржова Э.Ю. Психология жизненных ситуаций: Учеб. пособие. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
6. Василькова О.И., Васильков В.Н. Кризисы на жизненном пути молодежи: современное социально-психологическое измерение: Учеб.-метод. пособие. – Донецк: Каштан, 2006. – 362 с.

7. Василькова О.І. Сутнісні психологічні показники криз у професійному розвитку сучасного педагога // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – № 16 (40). – С. 192-199.
8. Василькова О.І. Сучасні проблеми психології криз професійного розвитку вчителя // Актуальні проблеми психології. Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Випуск 7 / За ред. С.Д.Максименка – К.: ДП, 2007. – С. 60-68.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – С. 305-318.
10. Життєві кризи особистості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч. Ч.1.: Психологія життєвих криз / Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. – К.: ІЗИН, 1998. – С. 160-185.
11. Захарченко О.А. Поспішаймо робити добро. – Черкаси, 1997. – С. 17.
12. Зеер Є.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: Учеб. пособие. – М.: Академич. проект, 2005.–240 с.
13. Козлов В.В. Работа с кризисной личностью: Метод. пособие. – 2-е изд., доп. – М.: Психотерапия, 2007. – 336 с.
14. Ленин В.И. Странички из дневника. Полное собр. соч. – Т. 45. – С. 27.
15. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. – Калуга: Духовное познание, 1994. – 224 с.
16. Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психологія особистості / За ред. С.Д.Максименка. – К.: Видавництво ТОВ “КММ”, 2007. – 296 с.
17. Маничев С.А. Критические жизненные события и профессиональное выгорание // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Л.А.Куростылевой. – СПб., 2001. – С. 192-203.
18. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
19. Моделі розвитку сучасної української школи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К.: СПД Богданова А.М., 2007. – 240 с.

20. Модернізація освіти в Україні. Аналітичний огляд результатів всеукраїнського опитування керівників навчальних закладів. – К.: К.І.С., 2004. – 32 с.
21. Моляко В.О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 1-4.
22. Психология и учитель: Пер. с англ. / Гуго Мюнстерберг; пер. А.А.Громбаха. – М.: Совершенство, 1997. – 320 с.
23. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
24. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.
25. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

The article represents the results of philosophic-psychological search of potentials of personal and professional development of modern teachers that are inherent in the crises of their personality.

**Key words:** educational environment, professional life, crisis of personality, critical situation, personal and professional development of the teacher.

*Отримано: 15.06.2009*

**УДК 371.14: 81'243**

*Н.В. Вишневська*

## **Деякі аспекти формування і розвитку мотивів професійно-педагогічної самоосвіти вчителів іноземних мов у системі післядипломної освіти**

У статті розглядаються деякі аспекти формування та розвитку професійно-педагогічної самоосвіти молодих учителів іноземних мов у системі післядипломної освіти.

**Ключові слова:** мотив, молодий учитель іноземної мови, розвиток, самоосвіта, інноваційні технології.



В статье рассматриваются некоторые аспекты формирования и развития профессионально-педагогического самообразования молодых учителей иностранных языков в системе последилового образования.

**Ключевые слова:** мотив, молодой учитель иностранного языка, развитие, самообразование, инновационные технологии.

Необхідність трансформування системи освіти України в напрямках, визначених Болонським процесом, спричинила зміщення акцентів у бік самостійної й індивідуальної діяльності вчителів іноземних мов. Це означає, що молодий учитель іноземних мов відтепер є не об'єктом навчання, який пасивно сприймає інформацію, подану викладачем курсів підвищення кваліфікації, а активним суб'єктом, який самостійно опрацьовує її. Але, за нашими дослідженнями, не всі вчителі іноземних мов спроможні самостійно сприйняти й усвідомити принципові зміни, які відбуваються сьогодні у психолого-педагогічній теорії і практиці. Формальне сприйняття ідей та інноваційних технологій не сприяє професійному розвитку особистості вчителя та успішній педагогічній діяльності.

Так, близько 53,3% слухачів курсів підвищення кваліфікації вважають, що вони добре ознайомлені із сучасними досягненнями педагогічної теорії і можуть їх використовувати у своїй навчально-виховній діяльності. Проте тільки 27,2% у процесі діагностування змогли визначити, які потреби й мотиви викликають необхідність самоосвітньої діяльності в міжкурсний період. 47,7% молодих учителів іноземних мов на початку навчання досить високо оцінюють свій професійний досвід, однак їх самоосвітня діяльність, як правило, не підпорядкована осмисленому особистісному професійному розвитку. Тому формування у молодого вчителя іноземних мов мотивів професійно-педагогічної самоосвіти є особливо актуальним.

Актуальність цієї проблеми обумовлена багатьма факторами. По-перше, підвищення вимог до рівня і якості професійно-педагогічної підготовки і перепідготовки вчителів іноземних мов у зв'язку з переходом на Державні стандарти, інформатизацію навчально-виховного процесу в умовах безперервної освіти. По-друге, перетворення потреб в об'єктивну закономірність науково-технічного прогресу. По-третє, систематичною плановісною самоосвітньою діяльністю вчителя іноземних мов, яка є важливою передумовою використання

найновіших досягнень у сфері психолого-педагогічної науки з метою підвищення свого науково-методичного рівня, направлено на покращення викладання свого предмета.

Професійно-педагогічна самоосвіта є важливою передумовою науково-педагогічної творчості, яка в сучасних умовах стає найбільш актуальною, тому що слугує засобом підвищення загальної культури, могутнім фактором всебічного розвитку особистості молодого вчителя іноземних мов.

Проте, попри беззаперечну актуальність цієї проблеми, деякі аспекти підготовки молодого вчителя іноземних мов до професійно-педагогічної самоосвіти досі недостатньо досліджені. Розкриття їх передбачає розв'язання цілого комплексу завдань. Серед них – формування і розвиток мотивів самоосвітньої діяльності молодого вчителя іноземних мов, яка виявляється у позитивному ставленні його до самоосвіти, до постійного самовдосконалення.

Метою нашого дослідження є розкриття шляхів формування і розвитку мотивів професійно-педагогічної самоосвіти молодих учителів іноземних мов.

У зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу система освіти в післядипломний період поступово переходить на збільшення ролі самоосвітньої діяльності фахівців, а це передбачає пошук більш ефективних шляхів формування мотивів самоосвітньої діяльності вчителів іноземних мов у системі безперервної освіти, складовою якої є післядипломна освіта.

Післядипломна педагогічна освіта – це процес, спрямований на всебічний розвиток особистості вчителя іноземних мов, систематичне поповнення знань, умінь, навичок упродовж всього життя з метою інтелектуального, культурного і духовного розвитку, вдосконалення професійної компетентності та духовних потреб фахівця, яких він може досягнути різними шляхами, в першу чергу за допомогою самоосвітньої діяльності.

Відомо, що вдосконалення якості навчання і виховання у загальноосвітній школі прямо залежить від рівня підготовки педагогів. Безперечно, цей рівень повинен постійно зростати, і в цьому випадку ефективність різноманітних курсів підвищення кваліфікації, семінарів і конференцій невелика без процесу самоосвіти вчителя.

«Виховання, отримане людиною, вважається завершеним, таким, що досягло своєї мети, якщо людина настільки дозріла, що володіє силою і волею сама себе навчати впродовж усього подальшого життя і знає спосіб і засоби, як вона це може здійснити як індивід, який впливає на світ» [2, с. 118]. Тому самоосвіта є потребою творчої й відповідальної людини будь-якої професії, тим паче професії з підвищеною моральною і соціальною відповідальністю, якою є професія вчителя іноземних мов. Вона здійснюється добровільно, свідомо, планується й контролюється самим учителем і є необхідною для вдосконалення будь-яких якостей та навичок. Отже, самоосвіта – необхідна умова професійної діяльності вчителя іноземних мов. Суспільство завжди висувало і буде висувати до вчителя найвищі вимоги. Для того, щоб навчати інших, треба знати більше, ніж всі інші. Вчитель іноземної мови повинен знати не тільки свій предмет і володіти методикою його навчання, але й мати знання з найближчих наукових галузей, різноманітних сфер суспільного життя, орієнтуватися у сучасній політиці, економіці тощо. Він повинен навчатися постійно, тому що в особі учня перед ним кожного року змінюється час як філософська категорія, поглиблюється і навіть змінюється уявлення про навколишній світ.

Практика показує, що вчитель іноземних мов досягає високих результатів у професійно-педагогічній діяльності лише тоді, коли в нього розвивається критичне мислення, уміння знайти недолки та їх причини як у своїй роботі, так і в особистій підготовці. Специфічною особливістю критичного осмислення є те, що воно відбувається суто індивідуально, «наодинці зі своєю совістю» [12, с. 63].

Потреба у критичному оцінюванні особистого професійного досвіду вчителя іноземних мов може з'явитися за умови розвитку мотивів професійного зростання, конкретизації життєвих цілей, усвідомлення протиріч між особистим педагогічним досвідом і сучасними вимогами до праці вчителя іноземних мов, розуміння проблем та шляхів розвитку сучасної освіти, пошуку місця і особистої ролі у цьому процесі, наявності необхідних умов для самоосвіти.

У цей період системостворювальним фактором самоосвітньої діяльності виступає усвідомлена суспільна потреба у постійному розвитку особистості кожного фахівця, тобто

мотивація самоосвіти. Сукупність самоосвітніх мотивів, які викликають активність індивіда в процесі педагогічної діяльності, визначає його активність у системі післядипломної освіти, внутрішньо спонукає до вдосконалення педагогічного професіоналізму.

За традицією, яка склалася у психологічній науці (О.М. Леонтьєв і С.Л. Рубінштейн), поняття “мотив” розглядається як спонукальна сила до дії, як його суб’єктивна основа, психологічна умова, яка визначає цілеспрямований характер дій [7; 10].

Категорія “мотив” означає у наукових дослідженнях різні явища, оскільки є багаторівневим утворенням зі складним предметним змістом. Мотив співвідноситься з таким поняттям, як потреба [8], або як переживання цієї потреби і її задоволення [10], або як предмет потреби [7].

При цьому дослідники розглядають потребу як спонукальний момент виникнення мотиву, або як частину, або навіть як сам мотив [3; 4; 6; 9]. В.І. Ковальов підкреслює, що мотиви поведінки і діяльності виникають як віддзеркалення потреб в її усвідомленні [4].

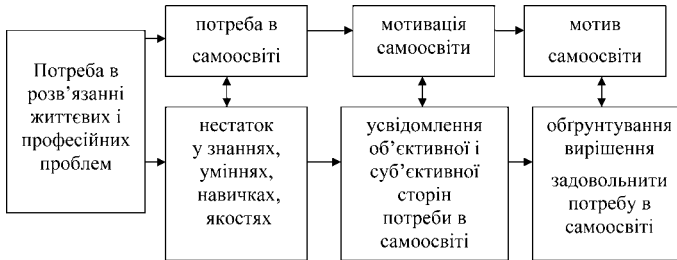
Розглядаючи загальну систему потреб, В.А. Семиченко [9] підкреслює, що відповідні мотиви можуть виступати своєрідним фільтром, який специфічно забарвлює всі інші інтереси, прагнення, бажання людини, може регулювати і характер, і засоби їх задоволення тощо.

Найбільш повним є визначення мотиву, запропоноване однією із провідних дослідниць цієї проблеми Л.І. Божович, згідно з яким мотивами можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття та переживання, словом все те, в чому найбільш втілена потреба. Визначаючи мотив, Л.І. Божович знімає більшість суперечностей в його тлумаченні і зазначає, що поняття “мотив” вужче поняття “мотивація”, яке є складним механізмом виникнення, спрямування, а також здійснення конкретних форм діяльності [1].

Мотив – це внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), пов’язане із задоволенням певної потреби [1; 3].

Якщо потреба – це нестаток суб’єкта в чомусь конкретному, то мотив – це обґрунтування вирішення задовольнити чи не задовольнити зазначену потребу в певному об’єктивному чи суб’єктивному середовищі.

Перш ніж потреба спричинить дію, особистість переживає складний психологічний процес мотивації, який полягає в усвідомленні тією чи тією мірою суб'єктивної і об'єктивної сторін потреби й дії, спрямованої на її задоволення [9]. Отже, мотивом може стати тільки усвідомлена потреба і тільки у тому випадку, якщо задоволення цієї конкретної потреби, багаторазово проходячи через етап мотивації, безпосередньо переходить у дію (Рис. 1.)



*Рис. 1. Схема переходу потреби в самоосвіті вчителя іноземної мови у мотив самоосвітньої діяльності*

У зв'язку з вищезазначеним особливого значення набуває концепція О. Леонтьєва, який пов'язує теорію мотивації з розкриттям основ особистості, розвитком її самосвідомості й розглядає таке явище, «як зсув мотивів на потребу», який проходить у процесі діяльності. «Це ті особливі випадки, коли людина під впливом певного мотиву береться за виконання будь-яких дій, а потім виконує їх тому, що мотив ніби змістився у бік мети ... Такі мотиви є свідомими. Проте їх усвідомлення здійснюється не само собою, не автоматично. Воно вимагає певної соціальної активності, певного спеціального акту. Це акт віддзеркалення відношення мотиву якоїсь конкретної діяльності до мотиву діяльності більш ширшої, до якої включена ця конкретна діяльність» [7, с. 300].

Це положення «про зсув мотивів» дає нам можливість пояснити зміну процесу діяльності й розкрити новий (який виникає) сенс діяльності суб'єкта «Який мотив діяльності, такий і сенс дій суб'єкта» [5, с. 9].

При цьому слід враховувати, що будь-яка діяльність викликається й визначається не одним якимось мотивом, а різними внутрішніми і зовнішніми щодо цієї діяльності. Повноцінні мотиви органічно пов'язані з його цілями й змістом,

розширюють можливості засвоєння нових знань, оволодіння вміннями і навичками, новітніми технологіями навчання учнів.

Отже, з одного боку, поява, виникнення самоосвітніх потреб і мотивів у вчителя іноземних мов відбувається тоді, коли дії тих, хто навчається, мають особистісний сенс, з іншого – виховання нових мотивів правильніше будувати не через реальну навчальну роботу, а відразу через усвідомлення мотивів. Але й тут доцільно організувати активні навчальні дії того, хто вчиться: навчити його бачити, усвідомлювати окремі аспекти самоосвітньої діяльності (як предмета, на який може бути спрямована потреба), зв'язувати їх з наявними потребами тощо.

Не менш важливою є і практична підготовка молодого вчителя іноземних мов до самоосвіти. Вона передбачає формування у нього практичних умінь і навичок, необхідних для самоосвіти. Переслідуючи мету підготовки молодих вчителів іноземних мов до самоосвіти, з одного боку, і отримання достовірних емпіричних даних для теоретичних і методичних узагальнень, з другого, на першому етапі пошуку ми розробили орієнтовну систему шляхів розв'язання цієї проблеми, яка ґрунтувалася на досягненнях педагогічної науки, досвіді курсів підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов в системі післядипломної освіти. Упродовж п'яти років розроблена система піддавалась апробації на курсах підвищення кваліфікації Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та у міжкурсовий період на методичних об'єднаннях міста Кам'янця-Подільського та Хмельницької області. У процесі роботи вона піддавалась доцільним змінам, що допомогло накопичуванню позитивного досвіду у практичному розв'язанні проблеми підготовки молодих учителів до професійно-педагогічної самоосвіти.

Серед інших мотивами самоосвіти у вчителів іноземних мов можуть виступати різноманітні психологічні фактори інтелектуального й емоційного характеру: духовні потреби, усвідомлення необхідності самоосвітньої діяльності, пізнавальні інтереси, усвідомлення професійної відповідальності, пізнавальне задоволення тощо.

Характер взаємозв'язку між різними мотивами самоосвітньої діяльності вчителів іноземних мов вивчений недостатньо. Більшість дослідників вважають, що спонукальною силою будь-якої діяльності, зокрема й самоосвіти, виступає не

один окремо взятий мотив «у чистому вигляді», а різноманітні комплекси, в яких один якийсь мотив набуває домінуючого значення (за Г.І. Щукіною – «пізнавальні інтереси», за В.С. Гльїним – «пізнавальні потреби»).

Досвід роботи з формування і розвитку мотивів професійно-педагогічної самоосвіти вчителів іноземних мов показує, що їх розвиток визначається динамічністю. З професійним становленням молодого вчителя іноземних мов притаманні йому мотиви піддаються змінам за змістом, за рівнем розвитку і дієвості, тобто за спонукальною до діяльності силою.

Було також визначено, що у процесі самоосвітньої діяльності одні мотиви змінюються іншими. Вони можуть набувати спонукального відтінку. Наприклад, за умови, що молодий учитель іноземних мов усвідомлює свій соціальний обов'язок займатися самоосвітою, розуміючи її необхідність для професійного самовдосконалення. Так, у перший рік роботи молоді учителі іноземних мов (як показав аналіз анкет) займаються самоосвітою з метою отримання інформації методичного характеру (наприклад, як підготувати урок на ту чи ту тему), то в наступні роки мотиви самоосвіти змінюються, стають різноманітнішими, більш ширшими.

Ефективність педагогічних спонувань на процес формування і розвиток мотивів самоосвіти великою мірою залежить від переконання молодого педагога у професійній необхідності самовдосконалення. Таке переконання, будучи своєрідним «базовим» мотивом, є найважливішою передумовою розвитку інших мотивів професійно-педагогічної самоосвіти. Тому формуванню переконання у професійній необхідності самоосвіти вчителя іноземних мов у нашій практиці приділяється особлива увага.

Незалежно від конкретного змісту процес формування переконань завжди ґрунтується на відповідних знаннях. Тому важливо довести до свідомості вчителя таку інформацію, оволодіння якою неодмінно приведе до висновку про об'єктивну необхідність самоосвіти. Тут важливо переконати молодих учителів, що в сучасних умовах відбувається стрімкий розвиток науково-педагогічних знань, що, з одного боку, знання швидко старіють морально, і жоден навчальний заклад неспроможний забезпечити оволодіння знаннями в такому обсязі, якого було б достатньо на все життя, з іншого боку, без використання новітніх досягнень науки стає неможливим розв'язання

практичних завдань. Тому важливо враховувати відповідність тематики запропонованих джерел потребам молодих учителів іноземних мов, новизну викладеної у них науково-педагогічної інформації, актуальність висвітлених проблем, глибину змісту, чіткість і логічність викладу, переконливість висновків, обсяг і практичну спрямованість матеріалу.

Цілеспрямоване використання у навчальному процесі на курсах підвищення кваліфікації інформації про тенденції розвитку педагогічної науки, про використання її досягнень у практичній діяльності, про актуальність проблеми професійної самоосвіти – найефективніші шляхи формування у молодих учителів іноземних мов мотивів самоосвіти

Особливу педагогічну цінність ідеї професійної самоосвіти набувають тоді, коли вони йдуть від самого вчителя, у першу чергу – це власний досвід і досвід колег. Цей досвід стає джерелом самоосвіти лише тоді, коли він ретельно аналізується: закономірне відокремлюється від випадкового, з'ясовується сама ідея досвіду, умови його ефективності. Навчання на власному досвіді в роботі молодого вчителя іноземних мов займає винятково важливе місце, адже йому доводиться корегувати свою діяльність практично щоденно, при підготовці до кожного нового уроку. В цих умовах аналіз свого досвіду стає джерелом педагогічної інформації. Всебічний об'єктивний аналіз власного досвіду – це й засіб попередження педагогічного консерватизму. Нерідко найважче перебудовуватися досвідченим учителям, які досі використовують колись ефективні прийоми роботи і не бажають будь-що змінювати. Це говорить про те, як важливо критично оцінювати, співставляти свій досвід з досвідом колег, методичними рекомендаціями.

Молодим учителям іноземних мов необхідно спілкуватися з досвідченими вчителями, вчителями-методистами, що сприятиме формуванню у молодого педагога переконання в об'єктивній необхідності постійного вдосконалення знань. Також можуть бути використані екскурсії до міських і районних методичних кабінетів з метою вивчення передового досвіду організації самоосвітньої діяльності вчителів іноземних мов, участь в обговоренні книг і статей, присвячених проблемі самоосвіти.

Варто зазначити, що процес формування переконань в об'єктивній необхідності професійної самоосвіти вчителя, як і інших мотивів, дає бажані результати лише тоді, коли він



спирається на практичні потреби самоосвітньої діяльності. В реальному житті такі потреби постійно виникають у зв'язку з розв'язанням конкретних навчально-виховних завдань. Однак, перш ніж потреба спричинить дію, особистість переживає складний психологічний процес мотивації, який полягає в усвідомленні тією чи тією мірою суб'єктивної й об'єктивної сторін потреби й дії, спрямованої на її задоволення (9).

Мотивом може стати тільки усвідомлена потреба і тільки у тому випадку, якщо задоволення цієї конкретної потреби, багаторазово проходячи через етап мотивації, безпосередньо переходить у дію, тобто вчитель іноземної мови усвідомлює як об'єктивну, так і суб'єктивну сторони потреби в самоосвіті, обґрунтовує її і таким чином задовольняє потребу в самоосвіті.

Участь молодих учителів іноземних мов у науково-практичних конференціях, педагогічних читаннях – поширена форма організації роботи з формування і розвитку у молодого вчителя іноземних мов мотивів самоосвіти, що дає можливість вникати у зміст методичної роботи в школах, співвідносити власний рівень професійної підготовки з рівнем учителів-методистів.

Науково-дослідна робота у міжкурсовий період підвищення кваліфікації, яка сприяє розвитку інтересу до педагогічної науки, підвищує практичну значущість наукової новизни отримуваної інформації, використанню новітніх досягнень науки для розв'язання тих чи тих творчих завдань, також стосується ефективних шляхів формування і розвитку мотивів самоосвітньої діяльності. Учителі складають плани науково-методичної роботи з самоосвіти, готують розробки уроків, пишуть наукові реферати, вивчають інформаційно-комп'ютерні технології тощо.

Отже, чітка науково обґрунтована організація системи післядипломної освіти сприяє формуванню і розвитку мотивів професійно-педагогічної самоосвіти вчителя іноземних мов, направлених на прагнення до постійного самовдосконалення, самовираження, самореалізації та самоствердження особистості молодого фахівця, тобто до постійного професійного зростання.

Самоосвітня діяльність вчителя іноземних мов у контексті післядипломної освіти – це цілісна система, зумовлена організаційно-педагогічними і соціально-психологічними чинниками, під впливом яких педагог може самостійно визначити мотиви, потреби, цілі і засоби їх досягнення. Чим більше інформації, методів і засобів буде використовувати

вчитель іноземних мов у своїй самоосвіті, тим ефективнішими будуть результати цієї діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Просвещение, 1968. – 468 с.
2. Дистервег. Избранные педагогические сочинения. – М.: Гос.уч.-пед. изд-во, 1956. – 374 с.
3. Ковалев В.И. К проблеме мотивов // Психол. журн. — 1981. – № 1. – С. 29-44.
4. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и сознание. // Симпозиум ХУІІІ международного психологического конгресса. – М., 1966. – С. 9.
6. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции: курс лекций. – М.: Изд-во МГУ, 1974. – 62 с.
7. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Мысль, 1965. – 570 с.
8. Маслов В.И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ. – К.: Центр. инст. усоверш. учителей, 1990. – 258 с.
9. Психологія: Підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; За ред. Ю.Л. Трофімова. – 3-тє вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: Учебник для вузов. – М.: Учпедгиз, 1940. – 596 с.
11. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «направленность» (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы). – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.
12. Старченко К. Критичне оцінювання особистого досвіду як провідна умова професійного розвитку // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1. – С. 62-64.

In the article some aspects of motives of professional pedagogical self-education of foreign language teachers in the system of postgraduate education are examined.

**Key words:** motive, self-education, teacher of foreign language, system of postgraduate education.

*Отримано: 14.05.2009*

## ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ПСИХОСОМАТИЧНОГО ЗДОРОВ'Я

Розглядається проблема взаємозв'язку професійної діяльності особистості та її психосоматичного здоров'я. Показано, що збереження психосоматичного здоров'я можливо у випадку відповідності професійних вимог особистісним потенціалам, найважливішим з яких є стійкість. Проаналізовано потенційний ризик і девіантні прояви різних професій стосовно психосоматичних порушень.

**Ключові слова:** професійна діяльність, психологічна стійкість, психосоматичне здоров'я, психосоматичні розлади, девіантна поведінка, рефлексивне мислення.

Рассматривается проблема взаимосвязи профессиональной деятельности личности и ее психосоматического здоровья. Отмечено, что сохранение психосоматического здоровья возможно в случае соответствия профессиональных требований личностным потенциалам, важнейшим из которых является стойкость. Проанализированы потенциальный риск и девиантные проявления разных профессий относительно психосоматических нарушений.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, психологическая стойкость, психосоматическое здоровье, психосоматические расстройства, девиантное поведение, рефлексивное мышление.

На закономірності й особливості формування професійної придатності людини здійснюють вплив етнокультурні, гендерні та вікові чинники, відповідно до яких досягнення професійного успіху залежить від її індивідуально-типологічних якостей. Особистість, що обирає певну професію, повинна володіти специфічними психологічними якостями для того, щоб не виявитися професійно нездатною. Закони корпоративності починають висувати свої вимоги та нав'язувати індивіду оригінальний стереотип поведінки, відхилення від якого можуть блокувати професійне зростання. У процесі довготривалої фахової діяльності формуються професійно значущі особистісні якості, що відрізняють представника однієї професії

від іншої. Отже, відбуваються зміни психіки осіб, що виконують свої професійні обов'язки, які можуть спровокувати психосоматичні порушення та розлади.

Виникає потреба у виявленні й конкретизації взаємозв'язків професійних вимог та особистісних потенціалів; у встановленні чинників, які б сприяли збереженню психосоматичного здоров'я людини, особистісному становленню і саморозвитку у професійній діяльності. Вищезазначене і зумовило мету та завдання нашого дослідження.

Дослідження вчених Л.Ф. Бурлачука, І. Вільш, І.Г. Малкіної-Пих, В.Д. Менделевича, П.П. Криворучка, Л.В. Куликова, А.А. Реана, Є.С. Романової, Дж. Холланда, Л.Б. Шнейдера та загальні дані офіційних джерел виявляють тенденцію до значного зниження рівня психологічного здоров'я [1-11]. Специфіка психологічних проблем сучасності визначається необхідністю освоєння нового соціально-економічного й професійного досвіду. З одного боку, у зв'язку з переходом до ринкової економіки з'явилися нові професії, які ще не мають коріння у професійній культурі нашого суспільства, з іншого – відбувається хворобливий процес ламання стереотипів традиційних форм професіоналізації, які також змінюються у сучасних умовах.

Високий рівень світових стандартів і вимог щодо будь-якої професійної діяльності вимагає від людини не тільки виконання обов'язків, володіння уміннями та навичками, але й професійності, освіченості, відповідальності, психологічної стійкості, надійності та ефективності у професійній діяльності фахівців. За даними англійського психолога й соціолога Л.Г. Кларка [5], втрата здоров'я і працездатності через нервово-психічні захворювання відбувається у межах 40-50 років, що веде до значних економічних та соціальних втрат для суспільства.

Аналізуючи наукову літературу [1; 2; 5; 6], доходимо висновку, що термін «професія» вживається найчастіше у таких значеннях: спільність людей, які задіяні у певній галузі; сфера діяльності як множина трудових досягнень; робота, процес діяльності у певній галузі; якісна визначеність людини, яка володіє певними уміннями, знаннями, досвідом, особистісними якостями; соціальна позиція людини.

Поняття «професія» описується таким колом термінів: обов'язки, уміння, навички, престиж, рівень необхідної освіти, матеріальний достаток, соціальна значущість праці, привілеї.

Професія є соціально-об'єктивною складовою професійного континууму суб'єктної активності, профпридатності та профідентичності.

Професійна діяльність, на думку Дж. Холланда, залежить від психологічної стійкості особистості та надійності виконання роботи, а успішність трудової орієнтації залежить від відповідності типу особистості та типу професійного середовища. Сутність теорії Дж. Холланда полягає в тому, що поведінка людини визначається не тільки її особистісними особливостями, але й оточенням, в якому вона проявляє свою активність. Люди прагнуть знайти професійне середовище, що властиве їх типу, який надавав би їм всю широту розкриття своїх здібностей та вираження ціннісних орієнтацій. Розглянемо класифікацію професійних типів особистості, запропоновану вищезазначеним автором:

- *реалістичний (Р)* – чоловічий, несоціальний, стабільний, орієнтований на теперішній час, займається конкретними об'єктами (речами, тваринами, машинами) та їх практичним використанням; перевага надається таким професіям: водій, ветеринар, лісник, радіомонтажник, міліціонер, картограф;

- *дослідницький тип (Д)* – мало комунікативний, із перевагою вирішення абстрактних проблем та інтелектуальної діяльності, схильний до дослідницької роботи, пізнання нового; професійний вибір, зазвичай, стосується математичних та природничо-наукових дисциплін: екологія, футурологія, філософія, хімія, біологія;

- *артистичний тип (А)* – жіночний, чуттєвий, потребує самовираження, ігноруючи одноманітність та фізичну працю; професійний вибір орієнтований на діяльність у сфері мистецтва та культури, а саме: дизайнер, художник, музикант, актор;

- *соціальний тип (С)* – соціально активний, потребує взаємодії з іншими людьми, соціально відповідальний, володіє вербальними здібностями; у професійному виборі орієнтований на роботу з людьми: вчитель, вихователь, психолог, священнослужитель, соціальний працівник;

- *підприємницький (П)* – впевнений у собі, конкурентний, уникає однозначних ситуацій і монотонної розумової роботи, прагне керувати та організовувати; професійний вибір – різні види підприємницької діяльності: комерсант, підприємець, політик, страховий агент, менеджер;

• *конвенційний тип (К)* – прагне переважно займатися структурованою діяльністю, роботою зі знаками, уникаючи невизначених та напружених ситуацій, цінує матеріальний стан, суспільний статус, сприймає традиційні, консервативні цінності; професійний вибір – банківський працівник, бухгалтер, економіст, секретар-референт, нотаріус, касир.

Автор відзначає, що емоційно стійким є реалістичний тип, емоційність якого є реалізатором творчого потенціалу особистості, визначає її артистичність і чуттєвість, схильність до комунікативності та конкурентності [9].

Такий феномен як успішність у професійній діяльності, зазвичай, обумовлюється відповідальністю, самоефективністю та критичністю до себе, орієнтацією на досягнення, професійною дієздатністю та ідентичністю тощо. *Під профпридатністю розуміють* взаємну відповідність конкретної людини певній галузі застосування її активності та у певний час [11, с. 45]. До профпридатних належать громадянські якості, ставлення до праці та професії, інтереси, нахили, дієздатність, спеціальні здібності, навички, звички, знання, досвід.

Оцінка рівня професійної готовності до певної праці, на думку низки науковців [2; 3; 6; 8; 9], повинна ґрунтуватися на таких критеріях: задоволеність працею та взаєминами у колективі, успішність оволодіння професією, успішність у роботі, психофізіологічна «ціна» праці, ступінь сформованості психічних регуляторів діяльності – суб'єктивного образу професії, самоусвідомлення, професійної самосвідомості.

*Професійна ідентичність* – психологічна категорія, яка стосується усвідомлення своєї приналежності до певної професії та професійної спільноти [11, с. 48]. Професія, за Л.Б. Шнейдером, найвагоміше пов'язана з моральними професійними орієнтирами, які виражаються у розумінні суб'єктності своєї праці, відповідальності за неї та у переживанні власної професійної самоідентичності.

Доведено [4], що емоційно-вольова сфера особистості є своєрідним адаптером в управлінні людиною своєю поведінкою. Висока ефективність діяльності досягається за рахунок інтеркомпенсаторної мобілізації енергетичних ресурсів (емоцій). Але при негативних настроях емоції дезорганізують поведінку, послаблюють професійну дієздатність. Збереження психологічної стійкості сприяє оволодінню ситуацією та прояву

вольового компоненту, який є регулятором, компенсатором негативних розладів.

*Психологічна стійкість* – це складова психологічного інтелекту, що сприяє збереженню високої функціональної активності в умовах дії стресорів, фрустраторів як внаслідок пристосування до них, так і в результаті високого рівня розвитку емоційно-вольової саморегуляції. Її розглядають як особливість темпераменту людини, що дозволяє надійно виконувати цільові завдання діяльності за рахунок оптимального використання резервів нервово-психічної емоційної енергії [1].

В.Д. Менделевич вважає, що *психосоматичні розлади* – група захворювань, в основі яких первинна тілесна реакція на конфліктне переживання, пов'язане з морфологічно встановленими змінами та патологічними порушеннями в органах. Вирізняють такі основні психосоматози: бронхіальна ядуха, виразковий коліт, есенціальна гіпертонія, нейродерматит, ревматоїдний артрит, виразка дванадцятипалої кишки, гіпертиреоз, цукровий діабет [7].

Аналіз архівних медичних документів за 2008 рік Вінницької обласної лікарні імені М.І. Пирогова виявляє взаємозв'язок психосоматичних порушень та певних видів професійної діяльності. Серед 1 073 переглянутих індивідуальних медичних карт пацієнтів лікарні віком від 20 до 65 років було виявлено 166 (15,47%) осіб із хронічними психосоматичними захворюваннями. Із групи психосоматиків виокремлюємо 27 осіб, хворих на виразку дванадцятипалої кишки, 3 особи – на ожиріння, 6 осіб – на цукровий діабет, 43 особи – на бронхіальну ядуху, 12 осіб – на виразковий коліт, 39 осіб – на есенціальну гіпертонію, 37 осіб – на ревматоїдний артрит. Аналіз архівної інформації щодо залежності психосоматичних порушень від професійної діяльності наводимо у таблиці 1.

Таблиця 1

**Залежність психосоматичних порушень  
від професійної діяльності**

Вид психосоматичних порушень	Вік осіб, рр.		Стать, %		Рід занять, %
	чол.	жін.	чол.	жін.	
Виразка дванадцятипалої кишки	49-62	26-59	59	41	Керівники – 37,0 Лікарі – 4,8 Інші – 58,2

Ожиріння	26-47	–	67	33	Керівники – 66,7 Повар – 33,3
Цукровий діабет	52-62	32-48	67	33	Медичні працівники – 50,0 Інші – 50,0
Бронхіальна ядуха	22-54	27-52	35	65	Безробітні – 42,0 Медичні працівники – 9,3 Техніки – 9,3 Інші – 39,4
Виразковий коліт	26-52	22-45	58	42	Приватні підприємці – 50,0 Пенсіонери – 25,0 Інші – 25,0
Есенціальна гіпертонія	42-66	31-53	56	44	Пенсіонери – 41,0 Науковці – 9,2 Керівники – 21,8 Інші – 28,0
Ревматоїдний артрит	26-53	42-66	22	78	Безробітні – 46,0 Медичні працівники – 9,0 Викладачі – 13,0 Інші – 32,0

Як видно із таблиці, значний потенційний ризик щодо психосоматичних розладів і захворювань мають керівники, приватні підприємці, медичні й науково-педагогічні працівники, безробітні та пенсіонери. Крім того, встановлено, що серед працівників міського населення рівень ризику щодо захворювань на психосоматози вищий, ніж у сільських жителів (3:1). Проте зазначимо, що для посилення надійності висновків слід розширити, як у часових, так і у просторових межах, вибірку архівного дослідження.

Цікавими є висновки В.Д. Менделевича, який стверджує, що специфічні професійні варіанти девіантної поведінки виявляються у професіях політика, педагога, рятувника, моделі (манекенниці), військового та у представників творчих спеціальностей. Автор вважає, що переважна більшість девіантних форм поведінки зустрічається в осіб творчих професій, а гармонійність і нормативність – у представників тих професій, де творчість мінімальна [7, с. 223]. Оскільки девіантна поведінка безпосередньо пов'язана з психосоматозами, доходимо висновку про потенційну небезпеку щодо зазначеного в осіб творчих професій.

Аналіз наукових джерел, зокрема, робіт І.Г. Малкіної-Пих, Дж. Ховарда й П. Медина, і наших архівних досліджень



виявив механізми впливу особистісних характеристик та ситуаційних змінних, зокрема, девіантних проявів і професійних стандартів, на виникнення психосоматичних симптомів. Для експрес-діагностики визначення професійної схильності до психосоматичних порушень пропонуємо таблицю 2.

Таблиця 2

**Психосоматичні кореляти девіантних проявів у професійній діяльності**

Девіантні прояви	Професійна діяльність	Домінуючі особливості характеру	Вид психосоматичних порушень
Агресія	Вчені в галузі соціальних наук, наймані працівники, моделі, бізнес-леді	Тривожність, гнів, нерівноваженість, емоційна нестабільність	Булемія
Ергопатична поведінка	Авіадиспетчер, пілот, снайпер, керівник	Прихований нейротизм	Ішемічна хвороба серця (ІХС)
Аутоагресія	Інженери та науковці	Інтровертність	Ожиріння
Іпохондрія	Науковці вузької спеціалізації	Обмеженість інтересів, консерватизм	Бронхіальна ядуха (БЯ), кардіоневроз
Меланхолізм	Фінансовий менеджер, реалізатор, організатор проекту	Дослідники і консерватори, прихований пошук і відданість справі	Гіпотонічна хвороба
Апатія	Викладачі, журналісти, археологи	«Емоційно-мотиваційний параліч»	Ревматоїдний артрит
Дисфорія (неврастенія)	Ліфтери, лаборанти, ювеліри	Демонстративність, нестабільність, фобії	ІХС
Обсесивна фобія	Фанати, віруючі, студенти	Самонавіювання, ідолопоклонство	Кардіоневроз
Сенситивна поведінка	Шахтарі, водії, сторожі-охоронці	Нав'язливість ідей, соціоцентризм, фобії	Гіпертонічна хвороба

Ейфорія	Дослідники, детективи, консультанти	Маніакальність та гедоністичність ідей, розпад особистості	Цукровий діабет, головний біль, інфекційні хвороби
Егоцентризм	Військові, політичні лідери, рекламодавці	Опонент соціуму, занурення у світ «Я»	Кардіоневроз, БЯ
Анозогнозтизм	Письменники, спортсмени, артисти	Заперечення захворювання, оптимістичність	Язва duodenum, захворювання шкіри
Параноя	Соціальний лідер, програміст	Підозрілість, ілюзії, галюцинації, трудового лізму, понаднормативна активність	Атеросклероз, гіпертонічна хвороба

Девіантна поведінка є наслідком порушення психологічної стійкості особистості. Вона, як і будь-яке відхилення чи професійна дезорієнтація, виникає у людини під час стресу, психологічного напруження. Не усвідомлюючи свій постстресовий стан, людина породжує невідреаговані переживання, загострює особистісний конфлікт, що призводить до неконструктивних поведінкових стратегій. Нашаровуючись одна на одну, численні стресові ситуації виявляються тільки при аналізі реальної біографічної хронології. Проте за адекватного рівня психологічної стійкості перепони та перешкоди – нормальні явища життя, конструктивне значення яких полягає у тому, що вони викликають активність суб'єкта, спрямовану на їх подолання, породжують потребу шукати і знаходити способи оволодіння перешкодами, виробляти стратегії їх подолання, що має надзвичайно важливе значення для успішного професійного процесу.

Професійна діяльність здатна корегувати психологічну стійкість. Від її емоційного забарвлення залежить схильність до психосоматичних порушень людини. Виокремлюємо такі особливості професійної поведінки:

- феномен професійного фанатизму, обумовлений втратою особистісного «Я» та закріпаченістю професійною творчістю, характерна обмеженість світопізнання, ігнорування індивідуальних інтересів, потреб заради професійної довершеності та прогресу тощо;

- феномен особистісного зростання, що обумовлений поглинанням професійних стандартів новизною та модернізацією, які оновлюють застарілі стереотипи функціонування професіограм; спостерігається перерозподіл енергії, яка використовується без розмежування особистісного та професійного потенціалу, що призводить до втрати психологічної рівноваги;

- феномен професійного симбіозу – це явище співіснування професійного авторитету і подальшого особистісного зростання, яке збагачує особистість додатковою інформацією, обумовлює її подальшу перспективу в професійній діяльності та особистому житті, спрямовує хід розвитку у визначеній послідовності без необґрунтованого ризику, що потребує додаткових затрат енергії.

На наш погляд, саме останній з поведінкових феноменів забезпечує психосоматичне здоров'я у процесі професійного життя.

Професійна адаптація обумовлена такими особистісними якостями, як психологічна та емоційно-вольова стійкість, емоційна стабільність, урівноваженість, наполегливість тощо. Взаємне пристосування особистісних рис та особливостей професії здійснюється механізмами рефлексивного мислення, яке забезпечує при цьому збереження психосоматичного здоров'я.

З огляду на вищезазначене, цікавими є дослідження Є.С. Романової [10], яка визначає домінуючий спосіб мислення (стійку характеристику особистості) як один з найважливіших показників диференціації професіограм. Узагальнимо розробки автора до потреб нашого дослідження.

**Таблиця 3**

**Психологічний аналіз професіограм щодо способу мислення**

Домінуючий спосіб мислення	Професіограми
Координація	Автогонщик, агроном, інженер, кліпмейкер, менеджер з готельної справи і туризму, підприємець, соцпедагог, економіст
Діагностика	Автомеханік, інспектор ДАІ, оператор ЕОМ, стюардеса, технолог приготування їжі, фізик-атомник, експерт-оцінювальник, автоексперт, кранівник

Формалізація	Адвокат, аташе, ведучий радіо та телебачення, журналіст, перекладач, психолог, учитель, юрист, пожежник
Регуляція	Аудитор, бухгалтер, історик, податковий інспектор, проїзний диспетчер, митний інспектор, еколог
Процедура	Водій, військовий, лікар-стоматолог, зубний технік, машиніст, кранівник, продавець, стенографіст
Аналіз	Геолог, криміналіст-експерт, політолог, програміст, секретар-референт, слідчий, соціолог, комп'ютерний технік.

Наведені показники актуальні для професійної орієнтації під час здійснення професійного вибору, для позитивної динаміки кар'єрного зросту та морально-етичної відповідальності особистості як суб'єктно орієнтованого, ціннісно-змістового і багатокомпонентного утворення з властивими йому специфічними особливостями генезису та творчого потенціалу.

У разі адекватного співвідношення вищезазначених структур професійна діяльність стимулюватиме формування та розвиток творчої особистості, сприятиме збереженню психосоматичного здоров'я. Оптимальний для людини вибір професії, з огляду на результати нашого дослідження, можливий у випадку відповідності сталих особистісних структур (серед яких чільне місце належить психологічній стійкості) з професійними вимогами та у випадку пристосування змінних (залежних від впливу оточення, сформованих у процесі навчання, виховання та професіоналізації) рис особистості до професійної діяльності.

Правильно обрана професія допомагає людині у питаннях її самореалізації. Вибір професії – це особистісний аспект, на який повинен впливати рівень узгодженості між структурою особистості та структурою вимог до професії.

Крім того, можливим є факт зворотного пристосування вимог професійної діяльності, завдяки їх змінним рисам, до сталих рис особистості. Ефективним механізмом, здатним забезпечити вищезазначені процеси взаємодії професійних вимог та особистісних потенціалів, є рефлексивне мислення.

Перспективи подальшого дослідження полягають в уточненні та виявленні факторної ваги особистих потенціалів, здатних забезпечити психосоматичне здоров'я у професійній діяльності людини.

**Список використаних джерел**

1. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: Монографія. – Д.: Вид-во ДНУ, 2006. – 336 с.
2. Вільш І. Вибір професії: особистісний аспект // Педагогічний процес: теорія і практика // Зб. наук. праць. – К.: ЕКМО, 2003. – Вип. 1. – С. 36-53.
3. Ильин Е.П. Дифференциальная психология деятельности. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.
4. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
5. Криворучко П.П. Комплексне психологічне забезпечення професійної діяльності військових спеціалістів // Зб. наук. праць. – К.: КВГІ, 1999. – С. 17-19.
6. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога. – М.: Эксмо, 2005. – 992 с.
7. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.
8. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия: Пер. с нем. – М.: Медицина, 1996. – 464 с.
9. Реан А.А. Психологический анализ проблемы удовлетворенности избранной профессией // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 83-88.
10. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 464 с.
11. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.

It is examined the problem of the personality's professional activity and its mental health correlation. It is shown that the keeping of the mental health is possible in case of the accordance of the professional requirements and the personal potential; the most important among them is the stability. The potential risks and deviational displays of different professions according to the mental violations are analyzed.

**Key words:** professional activities, psychological stability, mental health, mental dissension, deviational behavior, reflex thinking.

*Отримано: 15.06.2009*

## **Психологічні особливості формування комунікативної функції мовлення у розумово відсталих учнів**

У статті висвітлено психологічні аспекти формування комунікативної функції мовлення у розумово відсталих учнів. Автор описує особливості корекційної роботи з розвитку діалогічного та монологічного усного мовлення.

**Ключові слова:** мовлення, спілкування, інформаційна, емоційно-виразна, регулятивна функції мовлення, монологічне мовлення, діалогічне мовлення, ініціативні діалогічні репліки, репродуктивні діалогічні репліки, вербальні реакції.

В статье представлены психологические аспекты формирования коммуникативной функции речи у умственно отсталых учащихся. Автор описывает особенность коррекционной работы по развитию диалогической и монологической устной речи.

**Ключевые слова:** речь, общение, информационная, эмоционально-выразительная, регулятивная функция речи, монологическая речь, диалогическая речь, инициативная диалогическая реплика, репродуктивная диалогическая реплика, вербальная реакция.

У сучасних дослідженнях спілкування розглядається у невід'ємній єдності з мовленням. Воно виступає засобом комунікації і забезпечує взаємозв'язок з довкіллям. Дослідники зазначають, що у комунікативній функції мовлення розумово відсталих виявляються дефектними всі сторони: інформаційна, емоційно-виразна, регулятивна [1]. Дітям важко будувати як монолог, так і діалог. У них бідний словниковий запас, несформована граматична будова мовлення. Особливі труднощі спостерігаються у побудові зв'язного мовлення та логіко-змістовному конструюванні висловлювань. Ці передумови зумовлюють складність у формуванні комунікативних функцій дітей-олігофренів.

Оскільки психолог працює у плані формування навичок особистісного спілкування, передусім він звертає увагу на розвиток усного побутового мовлення. Воно забезпечує живий

безпосередній взаємозв'язок дитини з довкіллям і характеризується такими показниками, як правильність вимови звуків, ритмомелодійний малюнок, темп, тембр, логічні наголоси, емоційне забарвлення, змістовність, логічна побудова висловлювань. В усному мовленні є свої специфічні засоби залучення уваги співрозмовника за допомогою прийомів експресії, переконання й особливої, залежно від жанру мови, естетики.

Психологи відмічають, що у розумово відсталих усне мовлення є найбільш збереженим з усіх його різновидів. Проте й тут учні зазнають труднощів. Складність викликає численність операцій, які слід виконувати одночасно. Під час мовленнєвого акту необхідно: а) ініціювати мовленнєву дію; б) здійснити добір лексичного варіанта мови; в) обрати стиль мовлення; г) граматично побудувати висловлювання; г) правильно вимовити звуки; д) виконати логіко-композиційне конструювання тексту; е) врахувати реакцію слухачів на висловлювання [5,3]. Це створює певні труднощі у дітей-олігофренів, оскільки дії слід реалізувати синхронно і водночас.

Найбільше порушений у розумово відсталих мотиваційний аспект діалогу. Їм важко *ініціювати спілкування*, розпочинати та підтримувати розмову [1, с. 76]. Особливо складним є вибір тем. Під час корекційно-розвивальної роботи психолог навчає учнів правильно обирати тематику розмови. Різноманіття форм людського життя породжує широкий вибір тем спілкування. Вони можуть бути різними: спільні друзі, захоплення, музика, спорт, погода, шкільні новини, події минулого, сім'я, вибір одягу, іграшок тощо. Розмову, як правило, розпочинають із запитань: «Як справи?», «Як шкільні успіхи?». Дитина повинна засвоїти кілька усталених виразів у рамках кожної теми і бути готовою використовувати їх для ініціювання спілкування. Наприклад, для теми «шкільні новини» можна вживати репліки: «Привіт! Що нового у класі?»; для теми «погода»: «Гарний сьогодні день, чи не так?»; для теми «спільні ігри»: «Які на сьогодні плани щодо футболу?». Заучування усталених виразів допомагає перевести усвідомлені дії, які вимагають певної концентрації розумових зусиль, в автоматизовані навички. Тому комунікація проходить легко і невимушено. Пізніше діти самі доповнюють засвоєні вирази новими і таким способом розширюють «асортимент» ініціативних висловлювань.

Аналізуючи особливості мовлення розумово відсталих, дослідники зазначають, що з усіх його видів найбільш збережене діалогічне, розмовно-побутове [1, с. 76]. Воно є сильною складовою, на яку необхідно опиратись під час корекційно-розвивальної роботи. Тому, дотримуючись принципу «від простого до складного», роботу розпочинають саме з виховання цієї функції. Формування діалогічного мовлення передбачає навчання ставити та відповідати на запитання, вести бесіду, дискусію, диспут з дотриманням культури спілкування, вміти згладжувати напружені ситуації.

Першим етапом розвитку діалогу є **навчання формулювати запитання**. До цієї проблеми підходять диференційовано. Спочатку вчать ставити дзеркальні запитання – їх будувати найлегше. Зазвичай такі питання задають з метою уточнення («Я буду чергувати сьогодні у їдальні» – «Ти хочеш чергувати сьогодні у їдальні?»). Потім вчать ставити запитання, які висвітлюють місце, причину, якість, час: «Де?», «Чому?», «Як?», «Коли?» («Чому ти хочеш чергувати у їдальні?», «Коли ти плануєш розпочинати роботу?»). Особливо складними для розумово відсталих є ті, які спонукають з'ясувати причину та наслідок: «Чому?», «Навіщо?», «Задля чого?», «Що трапиться, якщо?». Вони потребують активізації логічних мисленнєвих операцій, які у розумово відсталих є порушеними. Тому цей аспект діалогу опрацьовують найбільш детально. З цією метою застосовують вправи «Тематичний штурм» (психолог задає тему, а діти намагаються поставити якомога більше різнопланових запитань до неї), «Ланцюжок» (запитання по колу), «Прес-конференція» (висвітлення актуальних групових проблем).

Поступово завдання ускладнюють: школярів навчають узгоджувати тип запитань з особливостями ситуації, ставити їх так, щоб спонукати співрозмовника розкритись. Для цього використовують запитання, які вимагають розгорнутої відповіді — вони завжди стимулюють до цікавої розмови. Порівняти: «Ти підеш сьогодні у кіно?» і «Як ти ставишся до того, щоб ми пішли у кіно?»

Здатність формулювати запитання розвивають паралельно зі **здатністю відповідати** на них. Даючи відповідь, діти використовують різні форми та типи висловлювань. В учнів-олігофренів та школярів з нормальним інтелектуальним



розвитком вербальні форми реагування відрізняються. Діти, що розвиваються нормально, більше схильні використовувати у мовленні імпульсивні реакції, які дозволяють сприймати ситуацію як щось неминуче або саме собою зрозуміле — вони не намагаються звинувачувати у негараздах когось або себе. Розумово відсталі підлітки покладають відповідальність за свої дії на себе і застосовують інтрапунітивні реакції, звинувачуючи себе у невдачах. Перші більше схильні до самозахисту й використовують самозахисні висловлювання, другі — до самозвинувачення. Спілкування розумово відсталих характеризується підвищеною схильністю до використання перепонно-домінантних реакцій, які передбачають фіксацію на перешкоді.

Результати експериментальних досліджень розумово відсталих дітей з високим та низьким рівнем комунікативних навичок показують, що спілкування успішних школярів характеризується переважанням реакцій, які передбачають покладання відповідальності за свої дії на себе («Я обов'язково проаналізую цю ситуацію», «Я подумаю над цим»), сприймання ситуації як незначної чи неминучої, яка з часом може бути усунута («Це не має великої ваги»), схильність до конструктивного реагування («Слід все зважити і подумати, як розв'язати цю ситуацію»). Діти з низьким рівнем розвитку комунікативних навичок фіксуються на перешкоді («Хочу і все!»), вони схильні до самозахисту («Це не я», «Я більше не буду») [3].

Виходячи з описаних відмінностей, слід включити у програму корекційно-розвивальної роботи заняття з розвитку вербальних форм реагування. Аналіз висловлювань розумово відсталих учнів дозволяє намітити шляхи корекційної роботи з ними. Розвиваючи комунікативні навички школярів, ми ставимо такі завдання: 1) формувати інтрапунітивні реакції, що передбачають покладання відповідальності за ситуацію на себе; поряд з цим виховувати самостійність у прийнятті рішень; 2) виховувати потребоно-настійливі реакції, основою яких є знаходження ефективного рішення у будь-якій ситуації; 3) вміти захищати свої інтереси, знаходити конструктивне задоволення потреби; 4) формувати впевненість у собі через застосування особових реакцій.

Реалізація цього корекційного етапу насамперед передбачає опрацювання механізмів вербального реагування. Психолог

знайомить дітей з наслідками словесного впливу на інших. Ось деякі з них.

1. Використання самозахисних реакцій свідчить, що дитина обороняється, отже, вона слабка — сильна буде нападати. Механізм впливу: слабку особистість зазвичай зневажають або жаліють.
2. Шанобливі висловлювання передбачають ввічливе спілкування, що виражає повагу до іншої особи. Механізм впливу: кожна людина цінує, коли її поважають.
3. Конструктивні (потребово-настійливі) реакції демонструють розв'язання проблем на основі аналізу ситуації. Механізм впливу: мудрі рішення завжди викликають повагу.
4. Перепонно-домінантні говорять про фіксацію на перешкоді. Механізм впливу: приступи істерії, зацікнення провокують реакцію роздратування.
5. Особові — Я-висловлювання — демонструють, що учень впевнений у собі.
6. Безособові фіксують, що дитина приймає ситуацію як щось неминуче й не має здатності чи хисту її змінити.
7. Стверджувальні — констатація факту. Механізм впливу: викликають нейтральну реакцію прийняття й зацікавленість, якщо інформація значима для людини.
8. Заперечні — заперечення подій чи обставин. Механізм впливу: провокують реакцію негативізму.
9. Обвинувачувальні. Механізм впливу: спричиняють протест та спроби самовиправдання.
10. Наказові — формулювання вказівок та розпоряджень. Механізм впливу: зумовлюють реакцію обурення через посягання на власну свободу.
11. Попереджувальні — висловлювання погроз. Механізм впливу: передчуття загрози викликає тривожність.
12. Схвальні — застосовування похвали. Механізм впливу: актуалізують почуття власної значимості та самоцінності.

Також разом з дітьми визначають, які реакції викликають прохання, обурення, роздратування, моральні проповіді, моралізування, поради, доводи-нотації, висміювання, осуд, здогадки, випитування, співчуття, уникання розмови,

заперечення почуттів, повчання, перебільшення, показна увага тощо. Під час корекційних занять дітей спонукають усвідомлювати наслідки словесного впливу на інших. Відповідаючи на запитання, школярі навчаються враховувати ситуацію, особливості співрозмовника та ймовірні наслідки вжитих фраз.

Засвоєння техніки роботи з запитаннями формує передумови до оволодіння більш складною функцією — *здатності до логічного ведення бесіди*. Одиницею діалогу є репліка — вміння формувати запитання чи відповідати на них. Попередня робота із запитаннями є, по суті, навчанням будувати репліки, що вважається підготовчим етапом формування навичок діалогічного мовлення. Далі формуючий експеримент ускладнюється. Діалог потребує швидкої реакції, активної розумової діяльності, орієнтації у ситуації. У ньому неповні речення доповнюються ситуацією або підказуються попередньою реплікою, наприклад: «Прийшов?» – «Ще ні» (без контексту незрозуміло, про що йдеться). Важливе значення має вміння починати діалог, швидко реагувати на репліки, стимулювати співрозмовника до висловлювань за допомогою фраз оцінювального характеру, логічно переходити від однієї теми до іншої.

У розумово відсталих особливості діалогічного мовлення відмічали неодноразово різні дослідники. Розмова рідко виникає з ініціативи дітей. Властива їм інертність нервових процесів ускладнює процес переходу від ініціативних та репродуктивних реплік. У діалозі слід постійно стежити за розгортанням думки співрозмовника і співвідносити своє мовлення з його репліками – це представляє труднощі для школярів. Властива їм недостатність мислення ускладнює розуміння почутого. Оскільки складна фраза формується із запізненням, на ініціативні репліки учні відповідають коротко. Обмежений життєвий досвід, несформований інтерес до довкілля знижує активність діалогу — розумово відсталі недостатньо розмовляють між собою [7, с. 114].

Відповідно до цього послідовність роботи з дітьми-олігофренами планують у чотири етапи: 1) створення готовності до діалогу, активізація мовленнєвої діяльності через розвиток комунікативних потреб та створення ситуацій мовленнєвого спілкування; 2) навчання використовувати розгорнуті репліки; 3) оволодіння мікродіалогом; 4) виконання діалогів різних функціональних типів. Залежно від комунікативних функцій,

які виконує діалог, розрізняють чотири функціональні типи: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями (думками), діалог-обговорення (дискусія) [4]. Діалог-розпитування полягає в отриманні інформації про партнера. Діалог-домовленість використовується при вирішенні співорозмовниками питань про плани та наміри. Ці два види є найбільш доступними для розумово відсталих учнів й формуються у першу чергу. Метою діалогу-обміну є виклад власного бачення з приводу певної події чи явища. Найскладнішим для оволодіння є діалог-обговорення (дискусія), коли співорозмовники прагнуть виробити спільне рішення, дійти певних висновків, переконати один одного у чомусь.

Під час корекційно-розвивальної роботи ці типи діалогу формують послідовно. Для цього використовують різноманітні методичні прийоми. Першочерговим є опір на зразок — разом з дітьми здійснюють аналіз зразків діалогу з подальшим їх варіюванням. Широко використовують візуальну опору у корекційній роботі. Тому пропонують завдання наочного плану: складіть діалог до серії картинок; підготуйте його за змістом малюнка чи фотографії. Ці види роботи доступні для розумово відсталих дітей, оскільки передбачають взаємозв'язок з наочно-практичним інтелектом, який є у них відносно збереженим [2]. Більш трудомісткою для дітей-олігофренів є робота з опорними смисловими одиницями. З цією метою пропонують такі завдання: складіть діалог, використовуючи наявні дані про ситуацію; підготуйте його за запропонованим початком, на основі ключових слів, за опорними розрізненими репліками; заповніть порожні місця у репліках діалогу; складіть діалог, розміщуючи переплутані репліки у відповідному порядку. Важливим моментом є перехід від репродуктивних реплік до ініціативних. Тут практикується самостійна побудова бесіди на основі запропонованої комунікативної ситуації або з урахуванням певного комунікативного завдання. Розвиток умінь учнів складати власні самостійні діалоги без допомоги вербальних опор є кінцевою метою розвитку діалогічного мовлення.

Важливе місце у процесі навчання необхідно відвести рольовій грі. У ході корекційної роботи практикують розігрування діалогів у ролях, використання різних ігрових прийомів: дії з предметами, використання фото і малюнків, літературних

творів чи сценаріїв, розігрування пантоміми, психодрами тощо. Предметом особливої уваги є навчання самовираження під час спілкування. Тому практикують використання інтерв'ю, техніки дискусії, розповіді. Під час занять проводять такі вправи: «Сімейний альбом» (розповідь про сім'ю за опорними фотографіями), «Інтерв'ю» (бесіда з представником певного виду професій з вживанням реплік або ключових слів, записаних на картках), «Телефонна розмова» (ділове спілкування з представником сфери послуг), «Звана вечеря» (діалог у близькому товаристві), «Рольова головоломка» (визначення прихованих рольових функцій товаришів на основі аналізу їх розмови), «Особисте ставлення» (вираження своєї позиції під час дискусії на задану тему), «Психологічний вплив» (відстоювання та навіювання власних поглядів).

Ведення бесіди, діалогу — це мистецтво, яким повинна володіти кожна культурно розвинена людина. Їх успіх значною мірою залежить від **уміння вислухати** співрозмовника. Неприємно, коли людина, не дослухавши, перебиває і починає говорити про свої проблеми, відмічає, що наші думки не важливі або взагалі розвертається і йде до іншої кімнати. Такі дії виражають неповагу й актуалізують у людини почуття малоцінності. Вміння слухати — необхідна умова встановлення психологічного контакту. Найбільш ефективним є емпатійне, що передбачає намір зрозуміти. Воно дозволяє подивитись на речі з точки зору іншої людини, зрозуміти світ таким, яким бачать його оточуючі. Психологи виділяють чотири техніки емпатійного слухання: 1) з'ясування — визначення смислу окремих висловлювань; 2) перефразування — формулювання цієї самої думки інакше; 3) відображення почуттів — акцент на емоційному стані співрозмовника; 4) резюмування — підведення підсумків [6].

Процес сприймання чужого мовлення або слухання у розумово відсталих має свою специфіку порівняно з нормою. Насамперед потрібно відмітити, що діти мають низький рівень емпатії, тому не здатні співпереживати товаришеві. Неприятливою ознакою є порушена здатність до концентрації уваги, що призводить до часткового сприймання матеріалу. Спостерігаються проблеми у розумінні отриманої інформації через несформованість мислительних процесів. Розуміння висловлювань партнера залежить від складності теми, емоційної

насиченості розповіді, здатності довільно сприймати чуже мовлення [7, с. 115].

Майстерність слухати є не менш важливою, ніж уміння говорити. Дітей-олігофренів навчають концентрувати свою увагу на співрозмовнику, виявляти зацікавленість його справами, шукати у розповіді партнера нове, цінне, корисне, а не акцентуватись на промахах. Важливе значення має вміння заохочувати до продовження розповіді. Це можна робити різними способами. Зокрема, час від часу ставлять запитання, що стосуються справи. Для того, щоб розумово відсталі діти краще закріпили це вміння, їх знайомлять з типами запитань, що використовують під час слухання: з'ясування; перефразування; відображення почуттів; резюмування. З'ясування передбачає визначення суті окремих висловлювань, наприклад: "Чи не повторите ви ще раз?", "Що ви маєте на увазі?". Перефразування дозволяє формулювати ту саму думку інакше: "Якщо я правильно зрозумів...". Відображення почуттів дає змогу проаналізувати емоційний стан співрозмовника і допомогти йому звільнитись від негативних почуттів: "Ви стривожені цим?", «Ви відчуваєте образу...». Резюмування ґрунтується на вмінні виділити головну думку. У ході бесіди учні вчаться підбадьорювати співрозмовника, щоб підтримати його впевненість, виявляти повагу до нього для створення відчуття власної цінності. Описані прийоми допомагають краще проникнути у суть проблеми співрозмовника, проявити здатність до співпереживання, краще зрозуміти отриману інформацію. Необхідність формулювати запитання змушує дітей більш зосереджено концентрувати увагу на розмові.

Вміння слухати ґрунтується на вмінні говорити. Більш складним видом мовлення є *монологічне*. На відміну від діалогу воно більш розгорнуте, свідоме, має свою композицію. Монолог має ознаки зв'язного тексту – цілісність, послідовність, логіку.

Перехід від діалогічного до монологічного мовлення відбувається у розумово відсталих дуже складно. Учні тривалий час затримуються на етапі, коли їхнє мовлення вже не є відповідями на питання, проте й не являє цілої розповіді. Вони не розуміють необхідності зв'язного викладу, тому не використовують його у мовленні. Якщо ж монолог використовується, то вербальне оформлення тексту характеризується стислістю та бідністю. Замість зв'язної розповіді можна почути

бідні деталями, малорозгорнуті, фрагментарні висловлювання [7, с.114].

Працюючи з розумово відсталими дітьми, аргументують важливість монологічного мовлення. У побутовому спілкуванні має значення майстерність розповідати цікаві історії, переказувати минулі події, побачене у фільмах чи почуте у новинах. Акцент роблять на доступності і простоті викладення, відвертості у спілкуванні, вмінні подати інформацію цікаво. Разом з дітьми розглядають, у чому сила впливу на слухачів.

У роботі з дітьми-олігофренами застосовують монолог-опис, монолог-розповідь, монолог-міркування, які є різновидами зв'язного мовлення. Починають з найпростішого. Дітей навчають описувати картинки, серії картинок, явища, людей, тварин. Це допомагає сформувати послідовну розповідь. Психолог показує необхідність використання повних речень у монологі, акцентує на важливості вживати прикметники, якісні прислівники, які, зазвичай, рідко використовують олігофрени. Пізніше діти складають усні звіти про свою діяльність. Це дозволяє актуалізувати власні спогади і диференційовано підійти до самоаналізу. Далі завдання ускладнюють — школярі готують усні розповіді відповідно до тематики. Спочатку за планом, опорними словами, початком чи кінцівкою, потім самостійно. Практичний психолог навчає, як починати та завершувати розповідь, як зробити її цікавою.

Для розвитку монологу використовують різноманітні психологічні техніки. Деякі ґрунтуються на використанні опорних предметів: а) «Складання історій за допомогою гральних карт» (автор Норма Лубен). Зокрема, дитина, яка витягла карти, наприклад, дев'ять і даму, розпочинає історію: «У замку, який вартували 9 драконів, жила-була королева...». Інші діти продовжують її; б) «Вигадування історій на фетрових (повстяних) дошках» (автор Лінда Маттінґлі); в) «Вигадування історій на комп'ютері» (автор Н.Е.Брюер); г) техніка «Казкові карти», яка за допомогою карт із зображенням героїв, їх супротивників, помічників, чарівних предметів, випробувань пропонує описати казковий світ, який розгорнувся перед очима дітей (автор В.Фесенко). Для розвитку самостійного монологічного мовлення використовують вправи «Тисяча й одна ніч», «Караван» (за мотивами казок Гауфа). Зокрема, техніка «Караван» розпочинається так: «Кожного вечора біля вогнища

збираються чужоземці і розповідають неймовірні історії...». Роль чужоземців виконують самі діти. Вони по черзі придумують і розповідають історії. Добре, якщо є можливість створити атмосферу, наближену до описаної у казці, наприклад, зашторити вікна і поставити всередині кола запалену свічку. Це надає вправі таємничості та інтриги.

Аналіз результатів корекційної роботи показує, що діти здатні оволодіти комунікативними аспектами мовленнєвої діяльності за умови правильно побудованої корекційно-розвивальної роботи. Незважаючи на труднощі, що викликають несформовані передумови комунікативної діяльності (бідний словниковий запас, порушення граматичної будови, логіки та послідовності зв'язного мовлення, низька мовленнєва активність), діти виявляють успіхи в оволодінні усним мовленням як засобом комунікації.

Доцільним та ефективним є планування корекційної роботи у кілька етапів. Вона розпочинається з розвитку мотиваційного аспекту діалогу, формування готовності до спілкування з однолітками. Це дозволяє підвищити комунікативну та мовленнєву активність учнів. Найбільші зрушення спостерігаються у плані формування діалогічного мовлення, оскільки діалог є ситуативним, вимагає неповних речень, що є доступним для розумово відсталих. Формування діалогічного мовлення передбачає навчання ставити запитання та відповідати на них, вести бесіду, дискусію, диспут, використовувати прийоми активного слухання.

Найважче працювати над конструюванням зв'язної розповіді. Перехід від діалогічного до монологічного мовлення проходить у розумово відсталих дуже складно. Учні тривалий час затримуються на етапі, коли їхнє мовлення вже не є відповідями на питання, проте й являє цілої розповіді. Під час корекційних занять акцент роблять на доступність і простоту викладення, відвертість у спілкуванні, вміння подати інформацію цікаво. У роботі з дітьми-олігофренами прямують від засвоєння монологу-опису до монологу-розповіді та міркування.

#### **Список використаних джерел**

1. Виноградова А.Д. К изучению межличностных отношений учащихся вспомогательной школы // Научные труды седьмой сессии дефектологии. — М., 1975.



2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / Под ред. А.В.Запорожца. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 5.: Основы дефектологии.
3. Гончарук Н.М. Комунікативні форми взаємодії розумово відсталих підлітків як показник сформованості соціального статусу // Збірник наукових праць. — Культура здоров'я як предмет освіти. — Херсон: ХДУ, 2004.
4. Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. — М.: Наука, 1982.
5. Курінна А.Ф. Формування комунікативних умінь і навичок учнів гуманітарних ліцеїв на уроках риторики. — Автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. — Херсон, 2005.
6. Социальная психология и этика делового общения / В.Ю.Дорошенко, Л.И.Зотова, Н.А.Нартов и др. / Под общей ред. проф. В.Н.Лавриненко. — М.: Культура и спорт: ЮНИТИ, 1995.
7. Спеціальна психологія. Тексти. Частина I / За ред. Матвеевої М.П., Миронової С.П. — Кам'янець-Подільський: КПДПУ, інформаційно-видавничий відділ, 1999.

Retard students have psychological aspects of forming of communicative function of broadcasting in the articles lighted up. An author describes the features of корекційної work from development of the dialogic and monologue verbal broadcasting.

**Key words:** broadcasting, intercourse, informative, emotionally expressive, regulative broadcasting functions, monologue speech, dialogic broadcasting, initiative dialogic remarks, genesial dialogic remarks, verbal reactions.

*Отримано: 07.05.2009*

## **Психологічна природа і джерела становлення етнонаціональної ідентичності**

Досліджено окремі аспекти психологічної природи та походження етнонаціональної ідентичності, самосвідомості, висвітлення проблеми у різних літературних джерелах. Виявлено роль етнізації у формуванні свідомості.

**Ключові слова:** ідентичність, нація, етнос, свідомість, культура.

Исследованы отдельные аспекты психологической природы и происхождения этнонациональной идентичности, самосознания, освещение проблемы в разных литературных источниках. Определена роль этнической адаптации в формировании сознания.

**Ключевые слова:** идентичность, нация, этнос, сознание, культура.

**Постановка проблеми.** Актуальність вивчення національних проблем, зокрема етнонаціональної ідентичності, полягає, насамперед, у тому, що вона відіграє особливу роль у державотворчих проблемах, консолідації народу, формуванні життєвих цінностей, сприяє саморозвитку людини, визначально впливає на формування світогляду тощо. Національна самосвідомість посідає належне місце у наукових дослідженнях, проте кількість нез'ясованих аспектів, здається, лише збільшилася. Складається враження, що чим більше чинників цього питання знаходить наукове висвітлення, тим, здається, більше виникає нових питань, що стосуються найрізноманітніших моментів цього явища. Це однаково стосується не лише внутрішньої структури, характеристики чинників, а й типології, функціональних проявів тощо.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблемі дослідження сутності та походження етнонаціональної ідентичності останнім часом надається належна увага. Чимало її аспектів висвітлено як у загально-теоретичному плані, так і в окремих вузько спрямованих тематично працях. З них слід виділити дослідження Кайгера В.І., присвячені психологічним меха-

нізмам самоідентифікації загалом, основні постулати якої поширюються в етнонаціональну ідентичність [1]. У контексті історико-психологічної реконструкції значний інтерес становить розвідка щодо архетипічних чинників ментальності Яремчик О.В. [2], становлення етнонаціональної ідентичності українців Обушного М.І. [3]. Значна увага науковців приділяється психолінгвістичним та соціальним аспектам і джерелам формування етнонаціональної ідентичності, зокрема в працях Бичка О.В. [4], Данилюка І.В. [5], Воркачева С.Г. [6].

**Мета статті.** Першочерговим у дослідженні явища національної самосвідомості є питання предмета самоусвідомлення – який спектр психічного має бути віднесений до етнічного, національного, а що залишається поза рамками. Навіть це виявляється непростим завданням з огляду на те, що людини поза етнічними, національними проявами не існує. Отже, це належить до з'ясування в першу чергу. При тому структура самоусвідомлення з огляду на полікомпонентність чинників впливу становлення, в розрізі кожного з них складає окрему частину проблеми дослідження. Зрештою, складний процес адаптації індивіда до етнічного довкілля, що є складовою соціалізації людини, також вимагає наукового аналізу. Викладене вище становить мету даної публікації.

Незважаючи на тривале дослідження проблеми, усвідомлення етнонаціональної належності є продуктом не лише свідомості, а й природи людини, відображення певної фізичної або біологічної реальності, зрозуміти яку можна лише шляхом аналізу виникнення і зникнення етносу. Ядро етнічного усвідомлення, етнос не є явищем соціальним, тому існує за всіх формацій і соціально-політичних режимів. Феномен цей належить до біогеографічних, а не історико-соціальних явищ. З цього приводу існують межово контрастні погляди на проблему, за якими розбіжності між етносами визначаються не мовою, не расою, не релігією чи культурою, а “лише стереотипом поведінки, який є вищою формою активної адаптації людини до ландшафту” [7, с. 82]. У національній самосвідомості, як складній системі духовних феноменів та їхніх результируючих, що сформувалися у процесі історичного розвитку нації, відображаються її основні засади буття та розвитку. Вміщуючи у собі теоретичні, буденні ідеї, прагнення, життєві

настановлення, культурні надбання, системи вірувань і світоглядних уявлень, що все разом складає духовний концепт нації, національна свідомість не може належати до вищого рівня по відношенню до етнічної свідомості. Етнічна ж свідомість як складний спосіб інтерпретації соціальних подій, специфічне настановлення для індивіда щодо соціальних явищ і процесів є надважливою у розумінні соціальної реальності. Етнічно означуваний світ зовсім не є ілюзією, бо реальним є все те, що є реальним у наслідках, результатах діяльності.

Актуалізація національної самосвідомості має різні форми прояву, одна з таких опосередкованих форм в етнокультурній сфері об'єктивується в уявленнях про можливість розвитку власних культури та мови. Етнічна свідомість особистості є сукупністю уявлень, знань, настановлень, спрямувань, засвоєних і виявлених у процесі етнічної адаптації, накопичених з досвіду власного життя чи своєї етнічної групи про культуру, життєві цінності, усвідомлення себе членом етносу, а також бачення місця свого народу серед інших народів. До структури етнічної свідомості належать ідеологічні та психологічні, раціональні й емоційні, буденні та наукові, усталені та динамічні елементи; її характер загалом і через окремі елементи істотно впливає на соціальну поведінку людини. Неодмінними чинниками структури є етнічний (національний) характер, етнічний "темперамент", етнічні звички, етноцентризм, етнічні почуття, етнічна самосвідомість, етнічна самоідентичність тощо. Кожен із цих елементів (чинників) є досить складним психологічним явищем із власною структурою, формою прояву, закономірностями функціонування та чітко означеними горизонтальними між елементами взаємозв'язками і взаємовідносинами.

Наголошуючи на підсвідомих механізмах постання людини і осягнення істини, С.Л. Франк розкриває сутність етнічного середовища як модулятора людської психіки, що цілковито панує над нею, обдаровуючи неабиякою насолодою. "В акті нашого пізнання, – стверджує він, – не ми щось робимо, і не з нас самих, як обмежених і окремих істот, воно народжується: ми тільки дізнаємося про істину, нас осяює світ знання, очевидність того, що є істинним – незалежно від того, пізнаємо ми його чи ні, розкривається воно нашій свідомості чи ні. Через це не наше власне буття при всій його самоочевидності є першою

і самодостатньою очевидністю; воно саме не розкривалось би нам, ми не мали б знання про нього, якби в самому бутті як такому не було б начала Знання, первісного світла Істини, яке у всякому людському знанні осягає собою людську душу” [8, с. 180]. Коли ми спостерігаємо певну подібність у реакціях, уявленнях, поведінці однієї етнічності порівняно з іншою, ми насправді зчитуємо вторинні, похідні прояви від культурного образу буття та вимог культури до особистості. Це складає стрижень етнічного психотипу, що є своєрідним культуротворчим відбитком, який, відтворюючи та розвиваючи культурну матрицю, водночас поповнює її потенціал. Результатом усвідомлення змісту, сутності культурного надбання є підвищений рівень психічної, духовної активності людини як соціальної істоти. Власне індивідуальний аксіологічний потенціал у його структурному зрізі є проекцією узвичаєної культурної матриці соціуму, а ставлення до цього потенціалу і його усвідомлення окреслюють сутність етнічної, національної самосвідомості. Залежно від співвіднесення типу віросповідного кліше з конкретним етнопсихотипом, якого самоусвідомлює у собі індивід, можуть гармонізувати, чи навпаки – уніфікувати прояви етнічності.

Означення етносемантичного довілля можна віднести до основних структурних характеристик власне предмета етнічного самоусвідомлення. Структура етнічної самосвідомості може розглядатися як структура другого рівня, яка дає можливість уявити собі свідомість у вигляді складної матриці, у якій вписується й упорядковується основний зміст “предмета усвідомлення”. Вона, структура, значною мірою визначає зміст дефініції, багатоаспектність якої засвідчена у численних джерелах. З огляду на існуючі підходи і тлумачення поняття виділимо, на наш погляд, найістотніші з них. Необхідно вичленяти окремі фактори виникнення і розвитку етнічної спільноти, що формують етнос, а також етнічні ознаки, що відображають ті найістотніші відмінності між етносами, що дозволяють відрізнити їх один від одного. У конкретному вираженні та різноманітних формах (пізнавальна, емоційна, вольова) бачить сутність етнічної свідомості Гаджієв А.Х. [9, с. 114-115]. При цьому автор вважає, що пізнавальний бік становить усвідомлення людиною своєї етнонаціональної належності, соціального положення, санкціонованих етно-

культурною спільнотою традиційно-побутової культури, поведінкових стандартів, своїх життєвих інтересів і нагальних потреб. Емоційний сегмент включає у себе почуття національної гордості, власної гідності за обстоювання своїх національних інтересів. До основної функції самосвідомості автор відносить регулятивну, оскільки саме вона має вольову форму свого проявлення, яка виражається у регламентації та спрямуванні національної психології, забезпечує самоконтроль усіх сфер громадського життя. Подібні сторони проблеми розглядаються іншими дослідниками. Істотним є уявлення про джерельну базу етнічної свідомості, її структуру. Виділяються, наприклад, чотири “етнічні джерела”, що живлять етнічну самосвідомість: родові, психологічні, культурні, соціальні, хоча є самозрозумілою умовність такого поділу. Навіть за умови очевидного органічного взаємозв’язку між ними все ж спостерігається певний рівень їхньої автономії. “Родове” джерело живиться спільністю походження та історичної долі народу і є продуктом соціально-біологічної природи, що об’єднує своїх за ознакою “єдності роду і племені” у своєму чи іноетнічному середовищі. Реальні культурні інтереси (долучення людей до своєї національної культури, норм поведінки, мови, соціально-моральних уявлень, звичаєвості, інших компонентів щоденного способу життя нації, етносу) обумовлюють введення до свідомісноформуючого обігу етнокультурні генеруючі чинники. “Соціальне” джерело втілює в собі певну соціальну позицію та соціальні інтереси етносу, хоча й тут явище “соціального” невід’ємне від усіх попередніх чинників. Разом з тим, у забезпеченні об’єктивності суджень про природу етнонаціональної самосвідомості багато важить емпіричне підтвердження умоглядних теоретичних моделей. До них належить складний процес етнонаціонального пристосування. Незважаючи на всю свою помітну здатність вирішально впливати на розвиток особистості, психологічна сутність явища етнічної адаптації не знайшла належного відображення у науковій літературі, науково-педагогічній та науково-методичній діяльності, не ввійшов до практичного вжитку як синтезуючий термін “етнічна адаптація” на означення набуття людиною етнічної належності. Основною характеристикою етнічної адаптації є процес формування і становлення етнічних ознак особистості як соціального індивіда, тобто процес етнічної соціалізації через

засвоєння людиною певних якостей, що становлять сутність конкретної етнокультурної моделі, суспільно-історичного досвіду того етносу, до якого належить певна людина.

Усвідомлення своєї належності до етносу є етнічним не лише за формою, але й значною мірою за соціальним змістом. Зростання індустріально-промислового навантаження викликає дедалі численніші міграційні потоки з яскраво вираженим урбанізованим забарвленням, що призводить до розмивання етнічного типу особистості, до повального збільшення загальної кількості своєрідних соціально-етнічних маргіналів.

Є очевидним, що у сучасних умовах нова форма міжетнічного буття ґрунтується на розумінні взаємоцінності етносів, що, у свою чергу, вимагає усвідомлення об'єктивної суспільної потреби в перетворенні особистості в найвищу цінність і мету суспільного розвитку, що досягається на рідному етнонаціональному ґрунті. Відзначимо, що таке розуміння проблеми далеко не завжди поділяється дослідниками і складає предмет дискусії в окремих аспектах. Вочевидь, такий стан досі залишається предметом домагань, оскільки культурна різноманітність світу (найважливішим виявом якої є існування етносів і націй) все ще не стала цінністю у свідомості багатьох людей. Однією з причин цього є страх перед етнічними конфліктами: люди ніяк не збагнуть, що не існування різних людей, цивілізацій, націй, релігій, ідеологій є причиною взаємної нетерпимості між людьми, а сама ця нетерпимість. Не лише цілісність етносів та націй є відносною, але й цілісність окремої особистості: окремій людині доводиться розглядати цілісність свого життя швидше як проблему, яку їй доводиться на кожному етапі розв'язувати знову.

Етнічна адаптація є органічною складовою соціалізації як опанування, по-перше, сукупності ролей і статусів, що суспільство пропонує людині, по-друге, сукупності соціальних інститутів, соціальних організацій, соціальних спільностей, у межах яких індивід реалізує певні соціальні ролі і набуває бажаних соціальних статусів, по-третє, елементів соціального середовища, що визначають етнічну соціалізацію особи, виступають сукупністю цінностей, соціальних норм, знань, умінь, звичок, навичок, якостей, яких людина набуває, щоб відповідно з потребами суспільства реалізувати відповідні ролі і підтримувати набутий статус. По-четверте, етносоціальне

середовище охоплює сукупність соціальних інститутів і соціальних технологій виробництва, відтворення і передачі культурних зв'язків, цінностей та норм. На формування ціннісних настанов і поведінку індивіда в суспільстві значно впливають конкретні життєві події, соціальні явища, передусім особистого життя.

Сама людина, її потенційні можливості освоїти культурний пласт суспільства, її потреби та інтереси, спрямованість її соціальної активності виступають важливими факторами її етнічної адаптації, що охоплює все коло явищ, пов'язаних із становленням, розвитком і закріпленням в особистісних структурах якостей, що відображають особливості культури етносу, членом якого є особа.

На першому етапі людина засвоює величезний обсяг етнокультури, досвід попередніх поколінь. На другому етапі етнічної адаптації особа, вже набувши певного досвіду знань, у тому числі про культуру інших народів, здатна до більш критичного сприйняття оточуючого світу та інформації про нього. Під час етнічної адаптації люди певної культури засвоюють однаковий ракурс бачення світу, ідентичний спосіб його категоризації, систематизації, типізації. Це є підґрунтям загальної переконаності в природності й правильності «нашого» способу життя, безсумнівності для загалу багатьох «істин», тотожності засобів інтерпретації природного та соціального світу, загалом довілля.

Завдяки цьому формуються засади етнічної самосвідомості. Навіть не дуже промовисті, на перший погляд, прояви звичаєвого етикету під пильним оком можуть бути змістовним індикатором духовного світу й етнічної належності людини, що є об'єктом самоусвідомлення своєї національної належності, утвердження себе у своїх почуттях, переконаннях. Для індивіда засвоєння досвіду суспільства, системи значень певної культури в процесі етнічної адаптації постає як пізнання. Цей самий процес, з погляду суспільства, постає передусім як процес навчання особи розумінню культури.

Отже, етнічна адаптація охоплює всі соціальні процеси, завдяки яким індивід засвоює певні знання, норми цінності, що дозволяють йому функціонувати як повноправному члену суспільства. Зміст етнічної адаптації охоплює засвоєння особою мови символів соціальної спільності; відповідних способів,



методів мислення, властивих культурі людини; форм раціональності і почуттів, прийнятих особою норм, цінностей, звичаїв, зразків, методів діяльності тощо. Індивід етнізується, включаючись у різноманітні форми соціальної діяльності, засвоюючи характерні для них соціальні ролі. Людина засвоює світ культури вибірково, через власні інтереси, світогляд. Освоюючи культуру, людина формує свої здібності, потреби, цінності.

Поєднання факторів, що характеризують умови етнічного середовища, з факторами особистими становлять механізм соціалізації. Серед них імпринтинг (запам'ятовування) – фіксація людиною на рецепторному та підсвідомому рівнях особливостей впливаючих на неї життєво важливих об'єктів – посідає особливе місце.

Шляхом внутрішнього діалогу, в якому людина розглядає, оцінює, приймає чи відкидає ті чи інші цінності, властиві різноманітним інститутам суспільства, сім'ї, значимим особам і т.д., відбувається усвідомлення й переживання нею тієї реальності, в якій вона живе, свого місця в цій реальності і себе самої. Індивід може формуватися у середовищі, орієнтованому на маргіналіз, або на асиміляцію, проте пошук себе ставить низку питань, що заперечує, бунтує проти такої руйнації.

Сутність традиційного механізму етнічної адаптації становить засвоєння людиною норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів, які характерні для його сім'ї та близького оточення.

Це засвоєння здійснюється, як правило, на неусвідомленому рівні за допомогою запам'ятовування, некритичного сприйняття пануючих стереотипів. Ефективність традиційного механізму досить рельєфно проявляється тоді, коли людина знає правила належності, але це її знання суперечить традиціям близького оточення. Ефективність традиційного механізму проявляється в тому, що ті чи інші елементи етнічного досвіду, засвоєні, наприклад, у дитинстві, але в майбутньому блоковані в силу зміни умов життя (наприклад, переїзд з села у велике місто), можуть “виплисти” в поведінці людині при наступній зміні життєвих умов чи на наступних вікових етапах.

На рівні несвідомого сліпо виникають жадання й острахи, пристрасті та бажання нашого дитинства й особистого минулого, й сплітаючись корінням у потаємних глибинах

нашого ества, час від часу шалено прориваються у свідоме життя, інколи навіть ламаючи його всупереч волі й розуму. Те, що є спільного у способі родинного виховання, і формує усі риси національного характеру. Це спільне не вичерпується конкретними вказівками і порадами дитині. Воно головним чином виявляється у звичаях і нормах даної культури, що їх персоніфікують батьки. Із вщепленням своєрідного родинного стилю життя у глибинне несвідоме дитини входить певна система вартостей, якої вона дотримується все життя.

Пізніші культурні впливи торкаються здебільшого поверхні психіки. З такого погляду національний характер постає продуктом даної культури водночас, персоніфікуючись, носієм її, продовжувачем культурних традицій і норм у наступних поколіннях.

Звичайно, у своєму індивідуальному прояві національний характер зумовлюється також конкретним біологічним спадком людини, що визначає певні здібності, її минулим досвідом, а також соціальним становищем. Сукупність цих факторів і забезпечує особисту форму та рівень асиміляції наявної культури, а тому й стан сприятливості чи несприятливості зовнішніх умов для формування національної самосвідомості.

**Висновки.** У дослідженні охоплено лише окремі аспекти психологічної природи та походження етнонаціональної ідентичності, самосвідомості, проте навіть на такому прикладі пересвідчуємося у глибокій закоріненості цього феномену в архаїчні пласти свідомості людини, формування його за рахунок психологічних ресурсів етнопсихічної адаптації та опанування ядра етнокультурних надбань народу. Вбачається актуальним надалі поглиблювати дослідження в плані з'ясування історико-психологічної парадигми становлення етнонаціональної ідентичності.

#### **Список використаних джерел**

1. Кайгер В.І. Адаптивні механізми самосвідомості й самоідентифікації // Соціальна психологія. – 2005 – № 6 (14). – С. 84-94.
2. Яремчик О. В. Міфологічний компонент ментальності особистості в культурно-історичній психології: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Одеський національний ун-т ім. І. І. Мечникова. – О., 2004. – 20 с.

3. Обушний М. І. Етнонаціональна ідентичність – феномен самовизначення українців. – К.: Редакційно-видавничий центр “Київський ун-т”, 1999. – 40 с.
4. Бичко О.В. Профілі української ідентичності. Соціально-психологічний аналіз: Монографія. – Київ, 2007. – 281 с.
5. Данилюк І.В. «Мовні конфлікти» та конструювання етнічної і національної ідентичності // Соціальна психологія: Київ, 2005. – №.3 (11). – С. 43-51.
6. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. - №1. – 2001.
7. Гумилев Л. Н. География этноса в исторический период. – Л.: Наука, 1990. – 278 с.
8. Франк С. Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – 511 с.
9. Гаджиев А. Х. Проблемы марксистской этнической психологии. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. н/Д. ун-та, 1982. – 317 с.
10. Арутюнян Ю. В. Социально-культурное развитие и национальное самосознание //Социол. иссл. – 1990.- № 7. – С. 42-49.
11. Жмир В. Національна свідомість / Мала енциклопедія етнодержавознавства. – К.: Основи, 1996. – С. 104.
12. Нація і держава. Теоретико-методологічний та концептуальний аналіз./ За ред. Ю. Римаренка. – Кн. 2. – Київ-Донецьк: Вид-во НАН України, 1998. – 673с.
13. Павленко В.М., Таглін С.О. Етнопсихологія. – К.: Сфера, 1999. – 408 с.

Explored some psychological aspects of the nature and origins of ethno-national identity, highlighting problems in the various literary sources. Revealed the ethnization's role in shaping of consciousness.

**Key words:** identity, nation, ethnos, consciousness, culture.

*Отримано: 01.06.2009*

*В.В. Грубляк, В.Т. Грубляк.  
В.В. Грубляк, А.В. Михальський*

## **Психологічні особливості осіб молодого віку**

Вивчено стан психологічного здоров'я потенційних донорів молодого віку від 18-30 років відповідно до основної -Д1, підготовчої-Д2 і спеціальної-Д3 груп за даними медичного огляду і анкетування 2005-2007 років. Встановлено зменшення кількості психологічно здорових в основній групі - Д1 (в 2005 році- 674 - 44% , 2006 - 423 - 32% , 2007 - 285 - 25% ), підготовчій - Д2 (відповідно, 428 - 35% , 494 - 56% , 428 -18% ) і спеціальній групі-Д3 (59-28% , 56 - 22% , 46 - 15% ), при збільшенні кількості акцентуїзованих і особистостей з психічними порушеннями. В структурі акцентуїзованих особистостей віком 18-30 років переважає демонстративний тип (в основній групі - Д1: 2005 році - 26,4% ; 2006 - 27% , 2007 - 28% ; в підготовчій групі - Д2, відповідно: 26,5% , 27,8% , 28,5% ; в спеціальній - Д3: 26,8% ; 27,6% ; 29% ) і циклотімічний тип (в групі-Д1: в 2005 - 22,6% ; 2006 - 23% , 2007 - 25% ; в групі-Д2, відповідно: 23,6% ; 24% , 25,6% ; в групі - Д3: 22,8% ; 24,4% ; 30% ); рідше зустрічається аутичний тип (в групі - Д1 в 2005 році - 13,5% ; в 2006 - 14,5% ; 2007 - 15% ; в групі - Д2, відповідно: 13,7; 14,6% ; 15% ; в групі-Д3: 14% , 14,8% ; 15,7% ), а також некеровані і змішані типи. За період 2005-2007 роки збільшилась кількість осіб молодого віку з неврозами тривоги, істероїдними неврозами і хворих на психопатію. Визначена можлива мотивація донорства потенціальними донорами; пропонуються шляхи профілактики розвитку порушень психологічного здоров'я і шляхи спрямування особистості до самореалізації, до участі у донорстві з урахуванням особливостей віку і психологічного стану.

**Ключові слова:** психологічний стан, психологічно здорові, акцентуїзовані особистості, психічні порушення, шляхи профілактики порушень і зміцнення психологічного здоров'я, мотивація донорства.

Изучено состояние психологического здоровья потенциальных доноров молодого возраста от 18 - 30 годов в соответствии с основной - Д1 , подготовительной - Д2 и специальной - Д3 групп по данным медицинского осмотра и анкетирования 2005-2007 гг. Установлено уменьшение количества психологически здоровых в основной группе - Д1 (в 2005 году- 674 - 44% , 2006 - 423- 32% , 2007 - 285 -25% ) , подготовительной группе - Д2 (соответственно, 428-35% , 494-56% ,

428–18%) и специальной группе–Д3 (59–28%, 56 – 22%, 46– 15%), при увеличении количества “акцентированных” и личностей с психическими нарушениями. В структуре “акцентированных” личностей возрасте 18 – 30 лет преобладает “демонстративный” тип ( в основной группе –Д -1: в 2005 году -26,4%; 2006–27%, 2007–28%; в подготовительной группе – Д2, соответственно:26,5%, 27,8%, 28,5%; в специальной – Д3: 26,8%; 27,6%; 29%) и циклотимический тип (в группе – Д1: в 2005 – 22,6%; 2006 – 23%, 2007 – 25%; в группе – Д2, соответственно: 23,6%; 24%, 25,6%; в группе – Д3: 22,8%; 24,4%; 30%); реже встречается “аутический” тип (в группе–Д1 в 2005 году –13,5%; в 2006–14,5%; 2007 – 15%; в группе – Д2, соответственно: 13,7; 14,6%; 15%; в группе–Д3: 14%, 14,8%; 15,7%), а также “не управляемые” и “смешанные” типы. За период 2005 – 2007 годы увеличилось количество лиц молодого возраста с невротами тревоги, стероидными невротами и больших психопатией. Определена возможная мотивация донорства потенциальными донорами; предлагаются пути профилактики развития нарушений психологического здоровья, методы направления личности к самореализации, к участию в донорстве с учетом возраста и психологических особенностей.

**Ключевые слова:** психологическое состояние, психологически здоровые, акцентированные личности, психические нарушения, пути профилактики нарушений и укрепления психологического здоровья, мотивация донорства.

**Вступ.** Як відомо, в останні роки спостерігається погіршення стану здоров'я населення, в тому числі осіб молодого віку [1; 4; 7], що обумовлено багатьма причинами, серед яких однією із важливих є психологічний стан осіб молодого віку – потенційних донорів [3; 4]. Вивченню психологічного здоров'я людини присвячено багато робіт, у тому числі: психології формування і розвитку особистості [2; 3; 5; 8], соціально-психологічним міжособистостним відношенням, аналізу особистості і самосвідомості [9; 10; 13], її внутрішнього світу, психічних якостей а також емоційно-психологічного клімату [9; 11; 14] з оцінкою теорії особистості і психологічних типів [14; 15; 16]. Але досліджень психологічного стану осіб молодого віку, потенційних донорів, за станом їх здоров'я – немає. Тому нами вивчено психологічний стан осіб молодого віку 18-30 років відповідно стану здоров'я (в основній-Д1, підготовчій-Д2 і спеціальній-Д3 групах) за період 2005-2007 років; запропоновані шляхи збереження, зміцнення психологічного здоров'я і вірогідна мотивація донорства потенційними донорами, відповідно психологічних груп.

**Мета дослідження.** Визначити особливості і динаміку змін психологічного стану осіб молодого віку 18-30 років, потенційних донорів, у 2005-2007 роки, відповідно стану їх здоров'я; вивчити структуру психічних особливостей осіб в основній-Д1, підготовчій-Д2 і спеціальній-Д3 групах, особливості мотивації донорства різними психологічними групами; розробити шляхи профілактики порушень і зміцнення психологічного здоров'я, спрямування до участі у донорстві з урахуванням більш вірогідної мотивації.

**Матеріали та методи дослідження.** Дослідження осіб молодого віку 18-30 років проведено на базі середніх і вищих навчальних закладів м. Кам'янця-Подільського за період 2005-2007 років, за даними амбулаторних карток і підсумків щорічних медоглядів, визначення груп з фізичного виховання (основна група-Д1; підготовча-Д2, спеціальна-Д3). Психологічні особливості вивчалися з анкет із включенням запитань із загального опитувальника, тесту смисложиттєвих орієнтацій Д.А. Леонтьєва (СЖО), 1992; скороченого багатофакторного опитувальника особистості, 2001; характерологічного опитувальника К. Леонгарда, 2000; опитувальника по якості життя (SF-36), 2004; шкали самооцінки Спілберга-Ханіна, 1976. Використано такі методи дослідження: динамічного спостереження, порівнювального аналізу, анкетування; кількість спостережень визначалась у числах і відсотках.

**Результати дослідження та їх обговорення.** За даними медичних оглядів 2005-2007 років спостерігається погіршення стану здоров'я і фізичного розвитку осіб молодого віку: зменшується кількість осіб в основній групі – Д1 (в 2005 році – 1533-55%, 2006 – 1323-37,3%; 2007 – 1138-35,1%; при збільшенні складу підготовчої (відповідно: 1224-38%, 1727-55,1%; 2370-57%) і спеціальної групи (211 – 7%; 251 – 7,6%; 303 -7,9%). Див. таблицю 1.

*Таблиця 1*

**Аналіз стану здоров'я і фізичного розвитку осіб 18-30 років**

Час дослідження	2005		2006		2007	
Загальна кількість досліджень	2 968		3 301		3 838	
	Ч	%	Ч	%	Ч	%
Фіз.група основна-Д1	1 533	55	1 323	37,3	1 138	35,1
підготовча група – Д2	1 224	38	1 727	55,1	2 370	57,0
спеціальна група – Д3	211	7	251	7,6	303	7,9

За критеріями оцінки і характеристики різних психологічних станів, серед усіх обстежених у 2005 – 2007 роках, в основній – Д1, підготовчій –Д2, спеціальній-Д3 групах за психологічним станом визначені 3 групи: 1– практично здорові, в яких не виявлено порушень психічного здоров'я; 2 – “акцентуйовані” особистості, які мають певні особливо виразні риси характеру; 3– група осіб з психічними порушеннями. (Див. таблицю 2). 1 група – психічно здорові, за критеріями оцінки психічного здоров'я мають: визначені властивості особистості (оптимізм, зосередженість, врівноваженість, тактовність, адекватний рівень вимог, почуття обов'язку, впевненість в собі, невразливість і вміння позбавлятися образ,працьовитість, відповідальність, почуття гумору, самоповага, самоконтроль, доброзичливість); певний психічний стан (емоційна врівноваженість, зрілість почуттів, відповідно до віку, уміння керувати негативними емоціями (страх, гнів, жадібність, заздрість та ін.), вільний вияв почуттів, здатність радіти, зберігати оптимальне самопочуття); властивість психічних процесів (максимальне наближення суб'єктивних образів до об'єктів дійсності, адекватність сприйняття самого себе, здатність до логічного оброблення інформації, критичність мислення, креативність (здатність до творчості), дисципліна розуму (управління власними думками); високий ступінь інтегрованості особистості (гармонійність, консалідованість, врівноваженість, духовність – прагнення до пізнання, до істини; пріоритет гуманістичних цінностей: добра, милосердя, справедливості, любові тощо) орієнтація на саморозвиток, збагачення особистості ); самоуправління – виражена цілеспрямованість, воля, енергійність, активність, самоконтроль, адекватна самооцінка; виражено соціальне здоров'я – цікавість до оточуючого світу, адаптація до фізичного і соціального середовища. (Табл. 2). 2 – група ”акцентуйовані” особистості – здорові (К. Леонгард, 1968), які мають особливо виразні риси і при наявності сприятливих умов середовища можуть розглядатися як особливо талановиті, обдаровані; в інших умовах, подібна загостреність рис є підставою внутрішніх і інших конфліктів, що робить можливим передбачати форму психологічного розладу. Динаміку структури психологічного стану осіб молодого віку 18-30 років освітлено у таблиці 2.

Таблиця 2

## Динаміка структури психологічного стану осіб 18-30 років в 2005-2007 рр.

Рік	2005 ( 2968 осіб )			2006 ( 3301 )			2007 ( 3878 )		
гр.	Д1	Д2	Д3	Д1	Д2	Д3	Д1	Д2	Д3
к-ть	ч %	ч %	ч %	ч %	ч %	ч %	ч %	ч %	ч %
1 гр.	674 44 428 35 59 28			423 32 449 26 56 22			285 25 426 18 46 15		
2 гр.	582 38 526 43 89 42			539 40,7 477 45 110 44			512 45 1161 49 145 48		
3 гр.	227 18 269 22 63 30			361 27,3 500 29 85 34			341 30 782 33 112 37		
Разом	1533 1224 211			1323 1727 251			1138 2370 303		

У несприятливих умовах "акцентуїтовані" (2 група) виявляють зниження адаптивних можливостей особистості, декомпенсацію, яка має відносно типовий перебіг, що дає можливість передбачити форму психічного розладу. Тому, проведено більш ретельне дослідження "акцентуїтованих" особистостей по групах акцентів (див. таблиці 3, 4, 5).

У таблицях 3,4,5 показано, що групи демонстративних і циклотімічних особистостей з кожним роком збільшуються: (демонстративні: в групі-Д-1 в 2005 році складала 154 – 26,4%; 2006 – 145-27,0%; 2007 – 145 – 28,3%; в групі-Д2, відповідно: 139 – 26,5%; 214–27,5%; 332–28,6%; в групі-Д3: 24 – 26,8%; 30 – 27,6%; 42 – 29,0%); циклотімічні особистості в групі – Д1 у 2005 році складала 132–22,6%; 2006 – 123 – 23,0%; 2007 – 128 – 25,1%; в групі -Д2, відповідно: 124 – 23,6%; 189-24,3%; 298–25,7%; в групі-Д3- 21–23,0%; 27–24,4%; 38 – 26,0%. Менше за складом групи зверхточні, аутичні і ригідні, які також з кожним роком збільшуються. Як бачимо, акцентовані особистості неоднородні: а – зверхточні (скрупульозні, відповідальні, педантичні і це не заважає їм і оточуючим; вони не можуть діяти спонтанно, в них все повинно бути обмірковано). Потреба в перевірці зробленої роботи збільшується зі збільшенням відповідальності. При незадоволенні проведенням контролем, виникають нав'язливі думки і дії, які розглядаються, як стан психостенії і навязливостей; б – "ригідні": характерна підвищена стійкість афективно розфарбованих почуттів, страждань, акцентовано прагнення до підвищення власної значимості, чутливість до образ



підвищена; виразна спрямованість до цілі; при сприятливих умовах, адаптація повноцінна, особистість може бути дуже корисна для суспільства; при несприятливих умовах, розвивається хвороблива незадоволеність, образливість, підозрілість до оточуючих; коли постійно виникають конфлікти, помітно порушення психічного здоров'я, розвивається параноїдна психопатія; в – “ демонстративна “ особистість: ознака – легкість адаптації, зі свідомості усуваються різні хвилювання, тривога, які не відповідають потребам індивідуума; завжди і в нормі є потреба в задоволенні власної значимості; в суперечках стриманості немає, тому що усувається відчуття соромливості; характерно виключення всього зайвого, яке немає значення у вирішенні питання в даний момент. При помірних проявах і наявності достатньо виразних етичних властивостей, особистість може мати успіх у суспільстві. В інших випадках, при визначному прагненні до негайного задоволення потреб і неспроможності досягнути віддаленої мети, розвиваються прояви патологічної істероїдної психопатії (виключення або атоматизація рухових навиків, вегетативних функцій та ін., як показників порушення адаптації); г – цикло-цинічні – настрої добрий і підвищений, коливання і зміна почуттів можуть бути непомітними, є прагнення до громадської діяльності у різних сферах, бажання самовираження; д – “аутичні” особистості, полюбують самотністю, звернуті до власних почуттів, мають оригінальне мислення і світогляд, порівняно емоційно незалежні від оточуючих; е – “некеровані”- мають прояви нестриманості та агресивності, емоції без особливого усвідомлення; ж – “змішані” – мають прояви кількох акцентів (табл.3,4,5).

**Таблиця 3**

**Структура акцентуованих особистостей (2 група)  
18-30 років 2005 року**

Групи дослідження	Д1		Д2		Д3	
	ч	%	ч	%	ч	%
а – зверхочні	87	15,0	76	14,5	12	13,2
б – ригідні	69	12,0	57	11,0	9	10,0
в – демонстративні	154	26,4	139	26,5	24	26,8
г – циклотімічні	132	22,6	124	23,6	21	23,0
д – аутичні	79	13,5	73	13,7	13	15,0
е – некеровані	45	7,8	42	7,9	8	9,0
ж – змішані	16	2,7	15	2,8	2	3,0
Всього	582		526		89	

**Таблиця 4**

**Структура акцентуйованих особистостей (2 група)  
18-30 років 2006 року**

Групи дослідження	Д1		Д2		Д3	
	ч	%	ч	%	ч	%
а – зверхточні	70	13,0	77	10,0	9	8,0
б – ригідні	62	11,5	93	12,0	14	12,2
в – демонстративні	145	27,0	214	27,5	30	27,6
г – циклотімічні	123	23,0	189	24,3	27	24,4
д – аутичні	78	14,5	115	14,6	16	14,8
е – некеровані	43	8,0	64	8,2	9	9,0
ж – змішані	18	3,0	25	3,2	5	4,0
Всього	539		777		110	

**Таблиця 5**

**Структура акцентуйованих особистостей (2 група)  
18-30 років 2007 року**

Групи дослідження	Д1		Д2		Д3	
	ч	%	ч	%	ч	%
а – зверхточні	46	9,1	77	6,6	7	5,0
б – ригідні	42	8,2	101	8,7	13	9,0
в – демонстративні	145	28,3	332	28,6	42	29,0
г – циклотімічні	128	25,1	298	25,7	38	26,0
д – аутичні	78	15,2	181	15,6	23	15,7
е – некеровані	53	10,1	121	10,4	15	10,6
ж – змішані	20	4,0	51	4,4	7	4,7
Всього	512		1161		145	

При значному навантаженні у "циклотімічних" втрачається відчуття такту, погіршується настрої, виникають невпевненість, загальмованість психічних і моторних актів, псується відношення з оточуючими, виникають ознаки субдепресивного синдрому; в "аутичних" особистостей – недостатність спілкування з оточуючими веде до прогресуючої дезорганізації свідомості і розвитку психопатологічного характеру; в "некерованих" – розвиваються ознаки епілептоїдної психопатії; в осіб із "змішаним" типом – порушення мають ознаки кількох, вказаних вище, психічних порушень.

Особистості з психічними порушеннями (3 група): неврастенія, неврози, психози, з наслідками ЧМТ, енцефаломієліту, з астено-органічним синдромом та інші. (Див. таблиці 6, 7, 8.)

Таблиця 6

**Структура психічних порушень в осіб молодого віку  
18-30 років у 2005 році**

Групи дослідження	Д1		Д2		Д3	
	ч	%	ч	%	ч	%
1 – невроз тривоги	62	27,0	80	30,0	20	32,4
2 – істеричний невроз	36	16,0	50	18,5	12	19,6
3 – психопатії	68	30,0	83	31,2	22	34,0
4 – невротичний стан	43	19,0	40	15,1	5	8,0
5 – інші психопатичні розлади	18	7,8	16	6,2	4	7,0
Всього	227		269		63	

Таблиця 7

**Структура психічних порушень в осіб молодого віку  
18-30 років у 2006 році**

Групи дослідження	Д1		Д2		Д3	
	ч	%	ч	%	ч	%
1 – невроз тривоги	104	29,0	159	32,0	28	33,8
2 – істеричний невроз	62	17,3	98	19,6	17	20,2
3 – психопатії	117	32,3	167	33,4	29	34,7
4 – невротичний стан	49	13,4	46	9,0	6	7,0
5 – інші психопатичні розлади	29	8,0	30	6,0	4	4,3
Всього	361		500		85	

Як видно з таблиць 6,7,8, за період 2005-2007 років збільшилась кількість осіб молодого віку 18–30 років з психічними порушеннями. На 1 місці – психопатії (в 2005 році в основній групі-Д1 було 68 осіб-30,0%; 2006 -117-32,2%; 2007- 113 - 33,0%; в підготовчій групі-Д2, відповідно: 83 – 31,2%; 167 – 33,4%; 263-33,6%; у спеціальній-Д3:22-34,0%; 29-34,7%; 39-35,0%); на 2 місці – невроз тривоги ( 2005 році у групі-Д1- 62 – 27,0%; 2006 – 104 – 29,0%;2007 – 102-29,8%; в групі -Д2, відповідно: 80 – 30,0%; 159 – 32,0%; 255 – 32,6%; в групі – Д3: 20 – 32,4%); 28 – 32,4%; 38 – 34,2%; на 3 місці в 2005 – невротичний стан (в групі – Д1 – 43-19,0%; групі – Д2 – 40-15,1%; в групі – Д3 – 5-8%). У 2006 – 2007 роках на 3 місці – істеричний невроз (група – Д1 – 62-17,3% і 60-17,7%; в групі-Д2, відповідно: 98-19,9% і 156-20,0%; в групі-Д3: 17-20,2% і 23-21,0%).

Таблиця 8

**Структура психічних порушень в осіб молодого віку  
18-30 років у 2007 році**

Групи дослідження кількість і структура психічних порушень	Д1		Д2		Д3	
	ч	%	ч	%	ч	%
1 – невроз тривоги	102	29,8	255	32,6	38	34,2
2 – істеричний невроз	60	17,7	156	20,0	23	21,0
3 – психопатії	113	33,0	263	33,6	39	35,0
4 – невротичний стан	38	11,2	65	8,3	7	6,5
5 – інші психопатичні розлади	28	8,3	43	5,5	4	3,3
Всього	341		782		112	

За даними аналізу даних анкетування осіб молодого віку 18-30 років психічно здорових (711) і акцентуйованих (1673) особистостей основної-Д1 і підготовчої-Д2 груп, визначена мотивація можливої участі їх у донорстві (див. таблиці 9, 10).

Таблиця 9

**Аналіз мотивації донорства потенційними донорами  
18-30 років**

Групи обстеження (711) кількість і мотивація	18-20 (270осіб)		21-23 (248)		24-30 (191)	
	ч	%	ч	%	ч	%
1 – альтруїстичні мотиви: доброта, милосердя, самови- раження, "хто, як не я"	100	37,2	76	30,5	50	26,2
2 – родичі для пацієнта	70	26,0	61	24,6	43	22,8
3 – матеріальна винагорода, гроші, пільги	68	25,3	73	29,5	62	32,5
4 – зміцнення імунітету, ви- значення групи і резус-фак- тора крові, ін.	23	8,3	28	11,3	25	13,2
5 – за компанію, без мотиву	9	3,2	10	4,1	10	5,3

Як видно з таблиці 9, більша кількість осіб групи психічно здорових у віці 18-20 років (100 осіб-37,2%) і 21-23 (76-30,5%) обирають альтруїстичні мотиви участі у донорстві; на 2 місці в віці 18-20 років – мотив "родичі для пацієнта" (70-26,0%), на 3 місці – матеріальна винагорода (68-25,3%). У віці 21-23 – на другому місці – матеріальна винагорода (76-30,5%), на 3 місці – "родичі для пацієнта" (73-29,5%). У віці 24-30 років: на 1 місці мотив "матеріальна винагорода" (62 – 32,5%), на 2 місці –

доброта і милосердя, самовираження (50-26,2%); на 3 місці мотив "родичі для пацієнта"(43 – 22,8%). Для всіх вікових груп на 4 місці – мотив зміцнення здоров'я, визначення резус-фактора, групи крові та ін.; на 5 місці – мотив "за компанію" і без мотиву.

Аналіз мотивації донорства групи 2-акцентуєваних особистостей основної-Д1 і підготовчої-Д2 груп (1673) надається у таблиці 10.

Таблиця 10

**Аналіз мотивації донорства потенційними донорами  
18-30 років**

Групи обстеження (1673)	18-20 (635 осіб)		21-23 (585)		24-30 (451)	
	ч	%	ч	%	ч	%
1 – альтруїстичні мотиви: доброта, милосердя, само- вираження	249	39,3	210	36,0	146	32,4
2 – "родичі для пацієнта"	187	29,4	159	27,2	118	26,2
3 – матеріальна винагорода	141	22,2	151	25,8	128	28,4
4 – зміцнення здоров'я, імунітету, визначення групи і резус-фактора крові, інші обстеження	40	6,3	43	7,3	37	8,0
5 – за компанію і без мотиву	18	2,8	22	3,7	23	5,0

У групі акцентуєваних особистостей віком 18–30 років на 1 місці – альтруїстичні мотиви: самовираження, самоствердження, милосердя і доброта, які частіше зустрічаються у віці 18–20 років (249 осіб–39,3%), ніж в 21-23 (210–36,0%) і 24 – 30 років (146 – 32,4%); на 2 місці – в 18-20 років – мотив "родичі для пацієнтів"(187–29,4%), на 3-му – матеріальна винагорода (141- 22,2%); у віці 21-23 – відповідно (159-27,2% і 151-25,8%); у віці 24 – 30 років на 2 місці мотив матеріальна винагорода (128–28,4%), на 3 місці – "родичі для пацієнта".

На 4 місці мотивація "зміцнення здоров'я, визначення резус-фактора і групи крові": у віці 18-20 років – 40 осіб-6,3%; 21 – 23 – 43 – 7,3%; 24 – 30 – 37-8,0%; на 5 місці, відповідно: 18 – 2,8%; 22 – 3,7%; 23 – 5,0%.

**Висновки**

1. За даними дослідження психологічного стану потенційних донорів віком 18-30 років, спостерігається зменшення

кількості психічно здорових: в основній групі – Д1 в 2005 році – 674–44,0%, 2006–423–32,0%, 2007– 285–25,0%; в підготовчій–Д2, відповідно: 428–35,0%, 449 – 26,0%, 426–18,0%; у спеціальній–Д3: 59 – 28,0%; 56–22,0%; 46 –15,0%). Збільшилась кількість акцентуйованих особистостей в основній групі–Д1: в 2005–582–38%; 2006 – 539 –40,7%; 2007 – 512–45% обстежених; в підготовчій групі–Д2, відповідно: 526–43,0%; 777- 45,0%, 1161 – 49,0%; в спеціальній групі–Д3: 89–42,0%; 110–44,0%; 145–48,0%); і осіб з психічними порушеннями: в 2005 році в основній–Д1 – 227–18,0%; 2006 – 361 – 27,3%; 2007– 341- 30%; в підготовчій–Д2, відповідно: 269 -22%; 500 -29,0%; 782 – 33,0%; в спеціальній – Д3 – 63–30,0%; 85 – 34,0%; 112 – 37%.

2. В структурі акцентуйованих (2 група) найбільша кількість осіб в підгрупі демонстративні (в 2005 році: в основній групі–Д1–154–26,4%; 2006 – 145–26%; 2007 -145–28,3%; в підготовчій–Д2, відповідно: 139–26,5%; 214 – 27,5%; 332 – 28,6%; у спеціальній–Д3 -24–26,8%; 30–27,6%; 42 – 29,0%) і циклотімічні особистості (в 2005 році в основній групі–Д1 було–132–22,6%; 2006 – 123–23,5%; 2007 – 128 – 25,1%; у підготовчій–Д2, відповідно: 124–23,6%; 189–24,3%; 298–25,7%; у спеціальній групі–Д3: 21 – 23,0%; 27 – 24,4%; 38 – 26,0%. Менша за кількістю, підгрупа – “аутичні”, в якій в 2005 році було: в основній–Д1–79 осіб–13,5%; 2006–78–14,5%; 2007–78–15,2%; підготовчій–Д2, відповідно: 73–13,7%; 115 – 14,6%; 181 – 15,6%. Значно менша за складом підгрупа “некеровані” і “змішані”. Виявлена тенденція до збільшення кількості спостережень в підгрупах “демонстративні” і “циклотімічні”) за період 2005–2007 років.

3. В структурі психічних порушень (3 група) за період 2005–2007 років помітна тенденція до збільшення, насамперед, психопатії (у 2005 році в основній–Д1 групі – 68–30%, 2006–117–32,3%; 2007– 113–33%; у підготовчій–Д2, відповідно: 83 – 31,0%; 167 – 33,4%; 263 – 33,6%; в спеціальній – Д3: 22 – 34%; 29 – 29–34,7%; 39 – 35%); неврозу тривоги (у 2005 році в основній групі–Д1 – 62–27% осіб; 2006–104–29,0%; 2007–102–29,8%; в підготовчій–Д2, відповідно: 80 – 30,0%; 159 – 32,0%; 255 – 32,6%; в спеціальній–Д3: 20–32,4%; 28 – 33,8%; 38– 34,2%), істеричного неврозу (в 2005 році в основній–Д1 групі виявлено 36 – 16,0%; 2006 – 62 –17,3%; 2007 – 60 –

17,2% осіб; в підготовчій-Д2, відповідно: 50-18,5%; 98 – 19,6%; 156 – 20,0%; у спеціальній-Д3: 12-19,6%; 17-20,2%; 23-21%.

4. Аналіз можливої мотивації донорства потенційними донорами – психічно здорових особистостей (1 група) у віці 18 – 30 років, показує, що в віці 18- 20 років (до 100 осіб – 37,2%) і 21- 23 роки (76-30,5%) обирають, насамперед, альтруїстичні мотиви; на 2-місці в віці 18-20 років-мотив ”родичі для пацієнта”(70-26,0%), на 3 місці – матеріальна, грошова винагорода (68-25,3%). У віці 21–23 років-на 2-місці-мотив” матеріальна, грошова винагорода”(76-30,5%) (76-30,5%), на 3-му місці – мотив ”родичі для пацієнта”(73-29,5%). У віці 24-30 років на 1- місці – мотив ”матеріальна, грошова винагорода” (62-32,5%), на 2-му місці – “милосердя, самовираження і доброта” (50 осіб – 26,2%). В усіх вікових і психологічних групах (1 і 2 групи) на 4-5 місці мотивація донорства – “покращення здоров’я і імунітету, визначення групи крові, резус-фактора та ін”.

5. Дослідження можливої мотивації донорства акцентуїтованими особистостями (група 2) показує, що на 1-місці в усіх вікових групах альтруїстичні мотиви, але частіше – у віці 18-20 років (249–39,3%), ніж 21-23 (210-36,0%) і 24-30 років (146–32,4%); на 2 місці–”родичі для пацієнтів”, відповідно:187-29,4%; 159 -27,2%; 118–26,2%; на 3 місці– “матеріальна, грошова винагорода” (у віці 18-20 років -141-22,2%; 21-23 – 151-25,8%; 24–30 – 128 – 28,4%); на 4 – місці – мотив ”зміцнення імунітету і здоров’я, визначення резус-фактора і групи крові та ін.”(відповідно: 40 – 6,3%; 43 – 7,3%; 37 – 8%); на 5-му місці – мотив ”за компанію, без мотиву”(у віці 18-20- років – 18–2,8%; 21-23 – 22–3,7%; 24 – 30 – 5,0%).

6. На підставі дослідження психологічного стану осіб молодого віку 18-30 р., потенційних донорів, вважаємо за необхідне створення сприятливих умов розвитку психологічного комфорту, для чого потрібно покращити матеріальне забезпечення і соціальні умови (умови проживання, навчання, праці, саморозвитку, інформації, самореалізації в громадській роботі і перспективного професійного і духовного росту), покращити стан здоров’я і фізичного виховання, підвищити фізичну активність і духовне збагачення, підтримати прагнення саморозвитку і самореалізації у суспільстві, розвиток почуття

патріотизму, відповідальності, потреби бути милосердним, добрим, прагнення надати допомогу оточуючим. Вважаємо за необхідне посилити пропаганду донорства, патріотичне виховання і просвітню роботу. Ввести курс “Гігієнічного виховання” у середніх і вищих навчальних закладах.

7. З метою посилення роботи із залучення осіб молодого віку 18–30 років до донорства, вважаємо за необхідне зробити методичні рекомендації на теми: “Профілактика порушень стану фізичного і психологічного здоров’я в осіб молодого віку”; ”Про позитивний вплив донорства на стан здоров’я, імунітет, фізичний і психологічний розвиток”; підготувати матеріали і проспекти з донорства; підготувати і видрукувати матеріали з донорства для преси, бесіди і лекції, сценарії зустрічей з активними і потенційними донорами для аудиторій і телебачення; розробити масові заходи з метою пропаганди донорства і донора як особистості важливої для суспільства; методичні рекомендації щодо прав, пільг і обов’язків потенційних донорів.

#### **Список використаних джерел**

1. Авот А.Ю. Состояние здоровья студентов и факторы влияющие на него // Тезисы докладов Всесоюзной научно-практической конференции. – М., 1989. – Ч. 1. – С. 173.
2. Альбуханова-Славская К.А. Развитие личности, процесс жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М. – СПб.: Питер. Ком, 1995. – 264 с.
4. Анциферова Л.И. Личность в тяжелых жизненных условиях: перосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. ж-л. – 1994. – № 1. – С. 3-17.
5. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Наука, 1990. – 282 с.
6. Головаха Е.И., Пашина И.В. Психология человеческого взаимопонимания. – К.: Наукова думка, 1989. – 264 с.
7. Завгородня О.В. Проблема психічного здоров’я: спроби теоретичного аналізу // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С. 55.



8. Кловацький В., Грошко Т. Моніторинг морально-психологічного розвитку // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 4. – С. 77.
9. Корольчук М.С. Актуальні проблеми психологічного забезпечення професійної діяльності // Матеріали Всеукраїнської наук. конф.: Зб. наук. праць. – К.: КВГП, 1999. – № 52. – С. 371-375.
10. Корольчук М.С., Крайник В.М., Марченко В.М. Психологія: схеми, опорні конспекти, методики: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За заг.ред. М.С.Корольчука. – К.: Ельга: Нікацентр, 2005. – 320 с.
11. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер Ком., 1999. – 204 с.
12. Палій С.П., Варяниця А.М., Тихончук А.А. Социально-психологический тренинг межличностного общения. – К.: НДМУ, 1993. – 28 с.
13. Райх В. Анализ личности. – СПб.: Питер. Ком, 1999. – 312 с.
14. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Мысль, 1993. – 222 с.
15. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб: Питер. Ком, 1997. – 306 с.
16. Юнг К.Г. Психологические типы. – СПб.: Питер Ком, 1995. – 254.

The state of psychological health of potential donors of young age is studied from 18 – 30 in accordance with basic – D1, preparatory – D2 and special – D3 of groups from data of medical review and questionnaire 2005 – 2007 years . Diminishing of amount is set psychologically healthy in a basic group – D1 (in a 2005 year– 674 – 44% , 2006 – 423 – 32% , 2007 – 285 – 25% ), preparatory -D2 ( accordingly, 428–35% , 494-56% , 428–18% ) and special group–D3(59-28% , 56–22% , 46–15% ), at the increase of amount of accented and personalities by psychical violations . In the structure of the accented personalities of 18 – 30 years volume a demonstrative type ( in a basic group – D : 2005 to the year – 26,4% ; 2006 – 27% , 2007 – 28% ; in a preparatory group – D2, accordingly: 26,5% , 27,8% , 28,5% ; in the special – D3: 26,8% ; 27,6% ; 29% ) and cyclotimichna type prevails 18 – 30 years (in group -D1: in 2005–22,6% ; 2006 – 23% , 2007 –25% ; in group – D2 , accordingly : 23,6% ; 24% , 25,6% ; in a group – D3: 22,8% ; 24,4% ; 30% ; rarer there is a autichna type (in a group – D1 in 2005 – 13,5% ; in 2006 – 14,5% ; 2007 – 15% ; in a group -D2, accordingly: 13,7;14,6%;15% ; in

a group -D3: 14%, 14,8%; 15,7% ), and also out of control and mixed types. For period 2005 – 2007 years increased amount of persons of young age with the neuroses of alarm, by steroyds neuroses and patients by psychopathy. Possible motivation of donorship is certain potential donors; offered ways of prophylaxis of development of violations of psychological health and way of direction personality to self – realization, to participating in a donorship taking into account the features of years old and the psychological state.

**Key words:** Psychological state, psychologically healthy, accented personalities, psychical violations, ways of prophylaxis of violations and strengthening of psychological health, motivation of donorship.

*Отримано: 18.05.2009*

**УДК 159.923.2+316.61**

*Ю.В. Довгопол*

## **Соціально–психологічний розвиток дитини в сім'ї, узалежненій від алкоголю**

У статті проаналізовано ситуацію соціально-психологічного розвитку дитини в сім'ї, узалежненій від алкоголю; зловживання алкоголем – це таємниця сім'ї; непередбаченість подій, страх та тривога; альтернуюче виховання, неконгруентність у спілкуванні; недостатня увага до дитини.

**Ключові слова:** узалежнена від алкоголю сім'я, пияцтво, дезадаптована поведінка дитини, емоційні розлади дитини.

В статье проанализированна ситуация социально-психологического развития ребенка в семье, зависимой от алкоголя; злоупотребление алкоголем – это секрет семьи; непредсказуемость событий; страх и тревожность; альтернированное воспитание; неконгруентность в общении; недостаточное внимание к ребенку.

**Ключевые слова:** зависимость от алкоголя в семье, пьянство, дезадаптованное поведение ребенка, эмоциональные расстройства ребенка.

**Актуальність.** *Життя дитини* – це неухильний процес дорослішання. Особливо різко прискорюється цей процес у

підлітковому віці. Маленький хлопчик або дівчинка одержують від батьків і від школи багато в чому ідеалізоване уявлення про світ. Школяр бачить світ не стільки таким, яким він є, скільки таким, яким би він хотів його бачити. Він фіксує свою увагу на всьому кращому, що зосереджено в оточуючих його людях. І от в цьому і можливе відхилення в психології дитини. Це може бути пов'язане з тим, що в навколишньому світі він не виявляє того добра, до якого розташована його душа, що він сам шукає у світі. Дитина може озлобитися і навіть зненавидіти такий світ. В іншому випадку може бути так, що він зненацька для себе побачить, що реальний світ далекий від ідеалу (реальний світ для дитини – це в першу чергу його сім'я і школа). Це найчастіше трапляється в підлітковому віці. Підліток може розгубитися, втратити віру в добро, і, якщо батьки не допоможуть йому, не схвалять, не заспокоять його, це може призвести до лиха [1].

Не даремно говорять, що *підлітковий період – це перехідний вік*. Це дуже складний час, що відокремлює підлітка від дорослої людини. У цьому віці наростають моральний максималізм, вимогливість до оточуючих; підліток страждає від того, що ці люди не відповідають його уявленням (найчастіше перебільшеним) про цінності буття. Потрібно бути обережним, делікатним, м'яким у спілкуванні з підлітком. Але як часто в батьків не вистачає такту, тепла, часу, допомогти синові або дочці розібратися у всіх цих заплутаних проблемах, які не завжди під силу і збагаченій знаннями і досвідом дорослій людині. Проте усі ці моральні засади, щирісердечні переживання неможливі в сім'ї, де панує пияцтво. Адже в підлітка немає і не може бути не тільки світлих ідеалів, у нього немає як таких батька і матері, котрі повинні створювати все це [1].

Упродовж ХХ століття мінялися уявлення народу про алкоголізм. Якщо в першій половині сторіччя пияцтво вважалось пороком, то потім воно стало сприйматися як невід'ємна частина життя суспільства. Справа дійшла навіть до того, що алкогольні напої почали включати в рубрику продуктів харчування.

**Алкоголізмом** можна назвати систематичне безконтрольне вживання алкоголю, що спричиняє фізичну і психологічну шкоду не тільки самій питущій людині, але і його оточенню. **У медичному змісті** – це хвороба, що належить до

групи токсикоманій (пристрасть до етилового спирту); **у соціальному змісті** – непомірне вживання спиртних напоїв (пияцтво), що призводить до порушення норм поведінки в побуті, суспільстві, у сфері трудової діяльності.

Уже на початку ХХ ст. зловживання алкоголем стали розглядати як хворобу. Набагато пізніше термін «хвороба» був замінений на інший, а саме – «залежність», причому підкреслювалася залежність від алкоголю (алкогольна залежність), що мала на увазі співвідношення двох компонентів – фізичної і психічної залежності [1].

Усі сім'ї, де існує зловживання алкоголем, є дисфункційними. Незважаючи на зовнішні відміни, життя такої сім'ї (матеріальний рівень життя та освітній рівень подружжя, його соціальний статус, події та обставини), сутність того, що відбувається, одна й та сама. У цих сім'ях постійно присутні напруженість, тривога, відчуття хаосу і непередбаченості, душевний біль. Емоційні потреби дітей постійно не задовольняються, оскільки батьки недоступні для дітей або просто фізично (наприклад, батько, який полюбляє випити з друзями, мало буває вдома), або емоційно: наприклад, коли тверезий батько думає про те, де б йому випити, а мати занурена в думки про те, як утримати чоловіка від пиятики.

Алкоголь по суті стає центром сім'ї, навколо якого зосереджені всі думки, почуття, дії та вчинки членів сім'ї. Незважаючи на те, що в сім'ї п'є лише один з батьків, алкоголь є сімейною хворобою. Це можна пояснити тим, що поведінка алкоголіка настільки деформує стосунки, так впливає на емоційний клімат в сім'ї, що хворими стають і всі близькі, які живуть з ним під одним дахом, турбуються про нього і люблять його.

Звісно, сім'я, в якій обоє батьків – алкоголіки, є об'єктом, перш за все, соціальних впливів та дій: звернення до опікунської ради з питань улаштування дітей до інтернату чи цілодобового дитячого садка, направлення батьків на лікування від алкоголізму тощо. Проте, таких сімей значно менше, ніж тих, де зловживає алкоголем один з батьків.

Сім'ї, в яких алкоголіком є мати, а чоловік не зловживає спиртних, як правило, існують дуже короткий проміжок часу. Це, по суті, перехідний етап, оскільки чоловік невдовзі забирає дітей і залишає таку жінку. У гіршому випадку діти залишають-

ся жити разом з матір'ю-алкоголичкою, і, врешті-решт, постає питання про передачу дітей під опіку соціальних структур.

Найбільш розповсюдженим у нас є такий тип сімей, узалежнених від алкоголю, де зловживає спиртним чоловік, а дружина намагається його врятувати, повернути на правильний шлях. Чому таку сім'ю слід називати узалежненою від алкоголю? Тому що дружина в такій сім'ї стає залежною від алкоголізму чоловіка, а це також хвороба.

Наукове вивчення проблеми хворобливого пияцтва нескінченне, думки вчених розходилися і розходяться з будь-якого аспекту цієї проблеми. Спиртні напої, що продаються всюди, стали вільно здобувати навіть підлітки [4].

Одним із самих могутніх несприятливих факторів, що руйнують не тільки сім'ю, але і щиросердечну рівновагу підлітка, є пияцтво батьків. Воно може зіграти фатальну роль у житті дитини. Для того, щоб вижити в сім'ї, обтяженій алкогольним узалежненням, дитина має випрацювати відповідні установки і форми поведінки. Оскільки така сім'я є дисфункційною, сформовані в дитини установки і форми поведінки будуть дезадаптовані.

Дослідження показують, що для дітей алкоголіків ризик захворювання на алкоголізм виключно високий. Так, за даними різних авторів, частота алкоголізму досягає 86,7% серед синів та 25% серед дочок, батьки яких зловживали алкоголем. Такий самий високий ризик і стосовно захворювання на наркоманію. Так, дослідження спадковості хворих на наркоманію показали, що в них 35,8% родичів (першого ступеня спорідненості) зловживали алкоголем. Це у три з лишком рази перевищує найвищі дані щодо поширеності алкоголізму в популяції – від 2 до 10% [6].

Психопатія, алкогольні порушення, граничні психічні розлади, відхилення в особистісному розвитку та девіантна поведінка (від девіантної до кримінальної) – ось список наслідків соціальної ситуації розвитку дитини в сім'ї, узалежненій від алкоголю. Природно, що частина цих наслідків може бути обумовлена впливом генетичних факторів, а частина – системою виховання в сім'ї.

Специфічність виховання дітей в алкогольній сім'ї визначається її дисфункційністю. Причиною дисфункційності, як вже зазначалося, є те, що все життя обертається навколо

алкоголю: батько узалежнений від нього (психічно або вже й фізично), а мати співузалежнена від алкоголізму батька. Соціальна ситуація розвитку дитини в такій сім'ї, звичайно, виступає як похідна від поведінки і настрою батьків, від їх проблем. Який би аспект проблеми відхилень від нормального психічного розвитку підлітка ми не торкнулися, майже завжди змушені говорити про вплив пияцтва батьків. Саме воно призводить до появи у нього негативних рис характеру [6]

Коли в родині п'є один з батьків, це призводить до розлучень, що негативно позначається на соціалізації підлітків, тому що дружинам після розлучення звичайно не вдається зберегти нормальні відносини, настільки важливі для повноцінного розвитку дитини. Втрачається можливість більш-менш регулярно спілкуватися з батьком, що залишив сім'ю [7].

Якщо ж п'ють обоє батьків, це подвійно небезпечно, тому що атмосфера в ній характеризується хаосом, непередбаченістю. Сталості немає ні в чому: ні в поведінці батьків, ні в межах дозволеного, ні в турботі про дитину (як у побутовому аспекті, так і в психологічному: увазі, емоційній близькості), ні в реакції батьків на поведінку дітей. Кожного разу, повертаючись додому, дитина мучиться тяжкими передчуттями. Вона ніколи невпевнена в тому, що застане вдома: прийшов уже батько чи ні, тверезий він чи п'яний, сваряться (б'ються) вони з мамою чи мама вже пішла, грюкнувши дверима? Оскільки дитина ніколи не знає, що її сьогодні чекає, вона відчуває безвихідь. Їй не хочеться йти додому, вона допізна гуляє вулицями, відтягуючи цей момент. Але відчуття того, що ось вдома може трапитись щось страшне, не покидає її: "Якщо я не йду додому, я схожий на щура, який тікає з корабля, що тоне. Як вони обійдуться без мене? Я їм потрібен", – думає дитина, хвилюючись за своїх близьких.

У нетверезому стані батьки влаштовують скандали, бійки, в результаті чого психічно травмують дитину. Постійно спостерігаючи, як батьки у момент люті, підвищеної дратівливості сперечаються, лаються, піднімають шум, провокують один одного, можуть навіть кричати, карати своїх дітей за незначні «промахи» у поведінці, дитина спочатку важко переживає це, а потім це призводить до його відповідного агресивної поведінки.

Той факт, що батько зловживає алкоголем, є, як вже говорилося, великою таємницею сім'ї. Дружина приховує це

не тільки від зовнішнього світу, але й з усіх сил намагається приховати від дітей, особливо доки вони ще маленькі і, як вона вважає, нічого не розуміють. Своєю поведінкою, інколи словами, а частіше невербально (мімікою, жестами, інтонаціями) мати дає зрозуміти, що діти не повинні “виносити бруд з дому”, що не можна будь-кому розповідати про те, що діється з батьком. Підростаючи, діти починають ставити питання, оскільки все погане в сім’ї, пов’язане з алкоголізмом батька, приховати неможливо. Але мати ніколи відкрито не обговорює з дітьми головної проблеми сім’ї. Навіть слово таке – алкоголізм – не вимовляється, оскільки мати, яка є сама співузалежною, не визнає батька хворим. Якщо, наприклад, дитина питає, чому вчора він кричав і лаявся, а мама плакала, то частіше за все дитині не пояснюють, у чому річ. “Не думай про це, все нормально”, “Не втручайся у справи дорослих, ти ще малий”, – приблизно так відповідає мати [3].

Поступово, спостерігаючи, як мати вигороджує батька, як вона весь час обманює оточуючих, приховуючи його пияцтво, дитина зникає до того, що брехня, виверти – це повсякденний компонент життя. Вона все більше сприймає те, що дорослі говорять одне, а роблять інше. Наприклад, батько весь час обіцяє матері, що покине пити; сину – що піде з ним на рибалку тощо, але так ніколи цього і не виконує. Мати вимагає, щоб син завжди говорив правду, а коли він одного разу вирішив порадитися з нею, чи можна розповісти вчительці, що він не вивчив уроки, бо вони пішли з мамою від п’яного батька на весь вечір у кіно, то мама дуже злякалася і сказала, що напише до школи записку, ніби в сина боліла голова.

Дуже рано діти починають розуміти, що пияцтво – це сором, що люди осуджують п’яниць, зневажають їх, сміються над ними. Ось чому діти з усіх сил намагаються приховати те, що їх батько п’є. Це пояснюється не тільки тим, що дитина любить батька, що повірити в “поганого тата” вона не в змозі. Навіть якщо дитина вже ненавидить батька, вона приховує його пияцтво, оскільки соромиться цього, вважаючи, що це заплямує всю сім’ю. Саме тому, діти не можуть говорити відверто про свою сім’ю ні з друзями, ні з учителями. Дитина боїться, що її будуть зневажати, дражнити чи засуджувати. Навіть думка про це викликає нестерпний сором. Звідси, виникають труднощі у спілкуванні: дитина напружено чекає

тієї миті, коли хто-небудь з друзів скаже: “Давай сьогодні пограймось у тебе”. Оскільки ніколи не відомо, прийде батько додому п’яний чи тверезий, то запросити до себе друзів – надто великий ризик бути розкритим і приниженим [5].

У житті сім’ї, узалежненої від алкоголю, так багато всього побудовано на брехні, що дитина починає втрачати орієнтацію, їй важко зрозуміти, що навколо реальне, а що ні. Спостерігаючи постійну розбіжність між тим, що відбувається вдома, і тим, що їм говорять, діти починають не довіряти тому, що бачать, чують і відчувають. Намагання ніби не бачити того, що відбувається, носить майже нав’язливий характер. Це відбувається тому, що легше заперечувати дійсність, ніж дивитися правді в очі. Уся сім’я ніби грає гру: “Давайте будемо прикидатися, що все добре, давайте все погане сховаємо, і так будемо захищені”. Незважаючи на весь цей жах, слово “гра” тут дійсно підходить більш за все. Тому що серйозне ставлення означає визнання свого безсилля перед алкоголем і звернення за допомогою.

Позбавившись постійного спілкування з батьками, підліток втрачає частку впевненості в тому, що його люблять, захищають, розуміють. Йому важко знаходитися серед однолітків, адже він постійно переживає негативні емоції, про які не може нікому зізнатися. Все це призводить до того, що почуття дитини ніби “застигають”. З’являється свого роду емоційна тушість, яка приглушує біль. У таких підлітків знижується загальний психічний тонус, порушуються процеси саморегуляції, домінує знижений настрій. У більшості підлітків розвиваються почуття невпевненості в собі, тривоги, зникає зацікавлене ставлення до світу. Погіршується емоційна регуляція, емоційно-пізнавальні взаємодії і, як результат, гальмується інтелектуальний розвиток [5].

Непостійність, непередбачуваність та хаос, що панують у сім’ї, узалежненої від алкоголю, обумовлюють відсутність уваги батьків до дитини. Дійсно, мати, яка вся зайнята думками про пияцтво чоловіка, віддає всю свою енергію на приховування таємниці сім’ї, на фінансові проблеми, на господарські справи. Вона рідко коли має сили займатися дитиною. У кращому разі вона стежить за тим, щоб син або донька були нагодовані, одягненні, вчили уроки, але їй немає коли зануритись в їхні проблеми, зайнятися разом з дітьми чимось цікавим для них,



піти на прогулянку, погратися з ними, повеселитися, просто посидіти і порозмовляти. У гіршому випадку відсутність турботи і уваги до дитини стає стилем виховання. Тоді замість підтримки і доброзичливого інтересу до себе з боку батьків діти зустрічають або роздратування, гнів (“Тим все робиш не так”), або байдуже незацікавлене ставлення (“Досить, йди звідси, ти мені набрид”)[5].

Коли палке бажання відчувати турботу про себе, любов батьків залишається незадоволеним, це глибоко травмує психіку дитини. Маленькі діти часто починають думати, що це вони є причиною всіх негараздів сім’ї. Стаючи дорослішою, дитина починає думати приблизно так: “Якби не я, мамі не довелося би стільки працювати, вона не була б такою стомленою і замученою. Вона взагалі могла б розлучитися з батьком і жити собі сама, гарно і спокійно, адже стільки разів вона казала татові, що вона терпить усе це заради сім’ї, щоб у дитини був батько”. Так з’являється почуття провини, сором за своє існування взагалі. Діти можуть відчувати провину як за пияцтво батька, так і за подвійність своїх почуттів до нього: єдність любові та ненависті.

Намагаючись якось знайти вихід із ситуації, дитина думає: “Коли б я краще вчився, добре поведився, то мама з татом менше б сварились між собою через моє виховання. Тоді тато, мабуть, припинив би пити і все було б добре”. Деякі діти дійсно починають прикладати всі зусилля, щоб заслужити схвалення батьків. Вони добре навчаються виконують роботу по господарству, турбуються про себе та про молодших братиків і сестричок. По суті, така дитина бере на себе не властиві її віку функції дорослої людини. Проте, побачивши, що все це ніяк не впливає на алкоголізм батька і навіть не викликає щирої вдячності з боку матері, дитина гірко переживає руйнування власних сповідань, відчуває себе розчавленою, спустошеною і нікчемною. Насправді ж мати дуже рада, що дитина росте гарною, вона вдячна їй, але не вміє прямо і відверто висловити свої почуття – похвалити, обняти, поцілувати, бо її почуття “заморожені”. Навпаки, звикнувши до того, що в її житті все погано, мати перш за все починає вказувати на недоліки в поведінці саме сина або доньки [5].

Діти, з якими поводяться так, ніби вони “ніщо”, починають і самі себе так сприймати. Почуття провини, що укорінилися у

свідомості, хронічне незадоволення психологічних (а то й матеріальних потреб), почуття занедбаності, сором за свого батька (який дитина переносить на себе) – усе це створює умови для формування заниженої самооцінки, неприйняття образу “Я”.

Схожість соціальної ситуації розвитку дитини в сім’ї, узалежненій від алкоголю, ще не визначає одноманітності у формуванні особистісних якостей дітей. Незважаючи на те, що всі діти підпадають під вплив наведених вище дій з боку батьків, вони реагують на це по-різному. Залежно від типу нервової системи, від індивідуальних особливостей, здібностей у дітей формується різний стиль поведінки.

Важко засвоїти, як потрібно поводитися, оскільки їх вчинки оцінюються не об’єктивно, а залежно від настрою батьків, який у свою чергу, зумовлюється станом вирішеності алкогольних проблем, недоступність батьків, відсутність ніжних, теплих стосунків з ними викликає в підлітка психічні розлади і порушення соціальної адаптації: в одних це тенденція до зниження активності, що веде до апатії і більшого інтересу до речей, чим до людей; в інших – гіперактивність з відходом в асоціальну, по стопах батьків або, що ще гірше, кримінальну діяльність; у багатьох спостерігається тенденція поводитися зухвало в суспільстві, намагаючись привернути до себе увагу дорослих, при невмінні створювати міцні емоційні прихильності. У цих родинх підлітки можуть кидати школу, тому що в них може не бути навіть елементарних речей: ручки, зошита, підручників. Також у них немає можливості добре вдягатися, і в підлітка виникає страх, що він буде відрізнятись від своїх однолітків, що вони будуть глузувати з нього і нехтувати його. Але якщо навіть він зможе вчитися у школі, то він позбавлений можливості займатися в будинку, адже там відбуваються постійні пияцтва, бійки. Через це підліток може піти з будинку і жити на вокзалах, у підвалах і т.д., знову піддаючись негативному впливу, але вже з боку самого суспільства, і знову відбувається негативна соціалізація особистості такого підлітка.

Нерідко зустрічається пряме культивування патологічних форм поведінки батьків. Ще один механізм формування виродливого характеру підлітка. Наприклад, п’яниця-батько привчає сина пити і битися, доводячи йому, що тільки так повинен поводитися справжній чоловік [6].

Нерідко зустрічаються випадки, коли батьки не мають засобів, щоб купити спиртне, і підштовхують своїх дітей до жебрацтва, злодійства, проституції і навіть убивства.

Найчастіше, ідучи в пияцтво, батьки залишають без уваги хвороби дітей. У підлітковому віці, коли йде дозрівання організму, протікання цих хвороб загострюється. Досить часто, не одержавши якісного лікування, ці захворювання стають хронічними – підліток перетворюється в інваліда.

Нерідкі випадки, коли батьки приводять додому таких п'яниць, як самі, що, користуючись нетверезим станом батьків, піддають їхніх дітей сексуальному насильству. Вчасилися випадки насильства і з боку батьків. Усе це травмує психіку підлітка. П'яниці не тільки уподібнюють собі підлітків, що у силу своєї незрілості не можуть протистояти пагубним традиціям. *Пицтво* – причина багатьох неврозів і порушень поведінки членів родин п'яниць.

У більшості випадків різні психічні розлади в підлітків викликаються пияцтвом батьків, їхньою соціальною деградацією, хуліганством, низьким самоконтролем і т.д. Якщо через п'яниць-батьків діти стають невротиками, то від п'яниць-матерів часто народжуються розумово неповноцінні діти, виховання яких надалі перетворюється у важку хронічну травму для батьків і близьких і тягар для всього суспільства [6].

Отже, аналіз літературних джерел дозволив нам зробити певні висновки.

1. Найбільшої уваги потребують сім'ї, яким необхідна соціально-психологічна, соціально-педагогічна допомога. Це так звані неблагополучні сім'ї.

2. До неблагополучних належать: сім'ї, де батьки алкоголіки, наркомани – ведуть аморальний спосіб життя; сім'ї асоціальні – конфліктують з морально-правовими нормами суспільства, схильні до правопорушень. Їм не вистачає рівноваженості, доброзичливості, натомість батьки виявляють надмірну роздратованість, байдужість;

3. Сімейне неблагополуччя негативно позначається на формуванні особистості дитини. Дитяче виховання в умовах негативного емоційно-психологічного сімейного мікроклімату визначається ранньою втратою потреби у спілкуванні з батьками, егоїзмом, замкненістю, конфліктністю, впертістю, неадекватною самооцінкою

4. Захистити дітей від сімейного неблагополуччя може система регулювання сімейного виховання.

І, насамкінець, зазначимо, що педагогічне середовище розвитку дитини створюється в процесі сімейного виховання, залежить від типу сім'ї. Розуміння цього педагогами сприяє поглибленню зв'язків з нею, пошуку можливостей щодо корекції сімейного виховання, підвищення педагогічної культури батьків, захисту дитини від несприятливого впливу неблагополучної сім'ї.

#### **Список використаних джерел**

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психологии человеческой судьбы. – М., 1988.
2. Макеева А. Г. Лисенко І. А. Чи довго до лиха? Пед. профілактика дитячого наркотизму. – М.: Інк-Пресс, 2000. – С. 157.
3. Москаленко В.Д. Ребенок в «алкогольной» семье // Вопр. психологии. – 1991. – №4. – С. 65-74.
4. Москаленко В.Д. Жены больных агкоголизмом // Обзорная информация. – М., 1990. – Вып 1.
5. Ласочкина В.А., Якужева А.Н. Антиалкогольное воспитание учащихся средних учебных заведений. – М., 1987. – С. 358.
6. Сидоров П. И., Митюхляев А. В. Подростковый алкоголизм. – Архангельск: Изд. АГМД, 1999. – С. 306.
7. Смит Э.У. Внуки алкоголиков. Проблемы взаимозависимости в семье. – М., 1991.
8. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.

In the article the situation of socially-psychological development of child is analysed in family, dependent from an alcohol; abuse of alcohol is a secret of family; unforeseeableness of events, fear and alarm; alternative education, incongruention in intercourse; insufficient respect to the child.

**Key words:** dependent from an alcohol family; drunkenness, disadaptation conduct of child, emotional disorders for a child.

*Отримано: 29.05.2009*

## Психологічна консультація у системі післядипломної педагогічної освіти

Стаття присвячена проблемі оптимізації післядипломної педагогічної освіти шляхом привнесення в неї психологічної складової, яка може набувати різних форм, зокрема – психологічного консультування педагогічних працівників. Розкрито мету, завдання, зміст та особливості психологічного консультування вчителів у контексті післядипломної освіти.

**Ключові слова:** післядипломна педагогічна освіта, психологічний супровід, психоемоційні ризики професійної діяльності педагога, особистісно-центрований підхід, екзистенційно-гуманістична психологія, психологічна консультація вчителів.

Стаття посвящена проблеме оптимизации последипломного педагогического образования путем привнесения в него психологической составляющей, которая может иметь разные формы, в частности – психологического консультирования педагогов. Раскрыта цель, задачи, содержание и особенности психологического консультирования учителей.

**Ключевые слова:** последипломное педагогическое образование, психологическое сопровождение, психоэмоциональные риски профессиональной деятельности педагога, личностно-центрированный подход, экзистенциально-гуманистическая психология, психологическая консультация учителей.

**Актуальність та стан проблеми.** Орієнтація на стандартні підходи у післядипломній освіті, яка спрямована тільки на передачу спеціалізованої професійної інформації, не може у сучасних умовах забезпечити високу особистісну і професійну компетентність фахівців. Значно підвищити ефективність цього процесу (підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації кадрів) можна завдяки наявності у ньому психологічної складової, яка може набувати різних форм, у тому числі і форми психологічного супроводу.

Ідея психологічного супроводу знайшла своє відображення в працях І.В. Дубровіної, М.Р. Бітянової, В.Г. Казанської, Т.Б. Карась, Л.М. Шипіциної та ін. [1; 4; 6]. Концепція психологічного супроводу як нова освітня технологія розроб-

лена О.І. Казаковою [4]. Відповідно до неї супровід розглядається як метод створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різноманітних ситуаціях життєвого вибору.

Однією із важливих проблем психологічного супроводу освітнього процесу у сфері післядипломного навчання є оптимізація навчального процесу на ґрунті врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості слухачів, своєчасне надання психологічної допомоги фахівцям, які мають труднощі у соціально-психологічній адаптації до професійного середовища і професійному розвитку.

Зважаючи на зазначене вище, а також на те, що проблема надання психологічної допомоги вчителям у контексті післядипломної освіти досліджена недостатньо, а необхідність психологічної підтримки особистісно-професійного розвитку педагогічних працівників зростає, був визначений об'єкт дослідження – психологічний супровід вчителів. Предмет дослідження – психологічна консультація педагогів як стратегія психологічного супроводу післядипломної педагогічної освіти.

Метою психологічного супроводу етапа післядипломної освіти є допомога фахівцям у використанні можливостей свого особистісного і професійного потенціалу, актуалізація потреби у саморозвитку, оптимізація навчального процесу на основі врахування індивідуально-типологічних особливостей, своєчасне надання психологічної допомоги особам з труднощами у досягненні висот професіоналізму.

У сучасній психологічній літературі приділяється недостатньо уваги психологічному супроводу у системі післядипломної освіти, у тому числі питанням індивідуального розвитку, консультативній роботі. Проте застосування у практиці навчально-виховного процесу сучасних педагогічних технологій, інтенсивна міжособистісна взаємодія, праця з повною віддачею сил і часу вимагає врахування психоемоційних ризиків у процесі професійної діяльності педагога, оскільки вони можуть обумовлювати формування стану професійної та особистісної неузгодженості, подолати який неможливо без кваліфікованої психологічної допомоги.

Як відомо, педагогічній діяльності властиві певні психоемоційні особливості, які мають виражену модальність: від

ситуативної тривожності, стурбованості і навіть відчаю до почуття радості, підвищеного настрою. Також педагогічна діяльність не нормована, оскільки нормативні вимоги до тривалості робочого дня вчителя часто не співпадають з реальною присутністю педагога у ситуації діяльності: фактична тривалість робочого дня досягає 8-10 годин. До того ж вчитель часто продовжує бути присутнім у подіях реальної діяльності у період формального виходу з неї («ефект залишкової діяльності»). Вчитель упродовж усієї доби перебуває у стані ситуативної робочої готовності: динамічний стан особистості, внутрішня спрямованість на певну поведінку, мобілізованість всіх сил на активну і доцільну дію. Таке надмірне заглиблення у професійну діяльність, яка вимагає великої відповідальності, насиченість педагогічної практики стресогенними ситуаціями, призводить до розвитку тенденції «професійного виснаження». Отже, праця вчителя має максимальний ступінь напруженості.

Значущим фактором ризику формування синдрому «вигорання» можуть бути певні особистісні особливості людини, які сприяють виробленню захисних механізмів поведінки, що перешкоджають здійсненню педагогічної діяльності на рівні, який вимагає сучасність. Важливою передумовою виникнення професійно-деструктивних явищ є невиправдані сподівання особистості на визнання у професійному середовищі, відсутність реальних результатів професійного зростання. Для більшості вчителів із синдромом виснаження у його найбільшому виявленні властиве ставлення до праці, яке називають «ідентифікація з працею» (висока особистісна цінність результатів професійної діяльності, розуміння своєї роботи як головної життєвої цінності). Як відомо, суб'єктивне значення роботи безпосередньо не призводить до виснаження; прагнення до якісного виконання своїх обов'язків не можна розглядати як негативну рису у поведінці професіонала. Інша справа, коли значний енергетично-емоційний вклад, висока професійна активність фахівця залишається без належної зворотної відповіді, компенсації з боку інших учасників професійної системи. Саме за таких умов професійні ситуації відзначаються найбільшою напруженістю. При такому ставленні до роботи будь-яка невдача, навіть незначна, сприймається людиною як особиста. У подальшому розвитку велика залежність від праці призводить до повного відчаю та екзистенційної порожнечі. У

випадку невідповідності між особистим вкладом і очікуваною винагородою відбувається знеособлювання стосунків між учасниками цього процесу, яке пригнічує гуманні почуття та форми поведінки і створює загрозу для особистісного розвитку фахівців.

Суттєвий вплив на процес професійного розвитку мають і так звані нормативні кризи життєдіяльності, коли змінюється ставлення особистості до певних сторін життя, відбувається переоцінка цінностей. Поєднання нормативних і професійних криз зазвичай призводить до високого рівня нервового напруження, неузгодженості особистості з навколишнім світом.

Кризово-деструктивні явища у професійному розвитку педагога мають негативний вплив на його професійну діяльність: виникнення конфліктів з учнями, колегами, батьками; створення психологічно дискомфортного середовища; зниження якості навчально-виховного процесу (рівень успішності, вихованості, стану здоров'я, соціально-психологічної та педагогічної компетентності). На тлі зниження психічного тону вчитель втрачає інтерес до педагогічної діяльності, що сприймається як буденна, марна праця. Відбувається стагнація професійного розвитку, що згодом призводить до професійної кризи.

Отже, є доцільною розробка заходів щодо забезпечення психологічної підтримки педагогів. Усі ці заходи повинні бути спрямовані на те, щоб утримати особистість від незважених вчинків. Особистість має зрозуміти, що криза – це тимчасове явище; незважаючи на те, що працездатність фахівця знижується, він не позбавляється своїх професійних якостей, і в нього достатній внутрішній потенціал для її подолання. Вирішувати завдання психологічної підтримки особистісно-професійного розвитку педагога можна у просторі підвищення кваліфікації, застосовуючи консультативний підхід.

Консультативний підхід має на меті допомогти людині у розвитку її здатності самостійно вирішувати свої проблеми, які виникають у її життєдіяльності. І отже, він концентрується на особистісному розвитку і зростанні індивіда.

Термін “консультування” – це загальний термін, що використовується для позначення різних процесів інтерв'ювання, тестування, надання порад тощо з метою допомогти особистості у вирішуванні її проблем.



Зазвичай консультативна робота ґрунтується на певних теоретичних засадах. Нашій меті, що була визначена на початку, повною мірою відповідає особистісно-центрований підхід К. Роджерса і логотерапія В. Франкла [9-11]. Зупинимось на цих напрямках більш детально.

У відповідності до особистісно-центрованого підходу К. Роджерса консультативний процес може бути ефективним, якщо є взаємна повага, розуміння й відкритість між консультантом і клієнтом. К. Роджерс узагальнює цей тип взаємостосунків як емпатію. Вона ґрунтується на трьох елементах (умовах), необхідних і достатніх, щоб у клієнта почали відбуватися позитивні зміни: терапевт повинен бути справжнім, або конгруентним; емпатичним, або розуміючим; турботливим. Якщо клієнт сприймає ці установки, і якщо йому некомфортно з самими собою, він включається в процес позитивного особистісного змінювання.

Підкреслимо, що основа особистісно-центрованого підходу у психотерапії – це тенденція людського організму до руху вперед. При створенні зазначених умов процеси актуалізації звільняються від будь-яких критичних суджень, які їх стримують, це дозволяє особистості мінятися і зростати.

Важливе значення у визначенні теоретичних засад стосовно психологічного консультування фахівців на різних етапах їх професійного розвитку має екзистенційно-гуманістична психологія (К. Ясперс, В. Франкл, Р. Мей, Дж. Бюджентал) [2; 3; 5; 9-12]. Сутність екзистенційного погляду на людину полягає у визнанні за нею свободи побудови власного життя і здатності до цього. Ось найбільш важливі положення цього напряму у сучасній психології, який Дж. Бюджентал називає життєзмінювальною терапією. За будь-якими окремими психологічними утрудненнями у житті людини знаходяться глибокі, не завжди усвідомлювані екзистенційні проблеми: проблеми свободи вибору і відповідальності, ізольованості і взаємозв'язку з іншими людьми, пошуку смислу життя. Психотерапевт за скаргами клієнта має вловити ці проблеми і водночас знайти спосіб, який би відповідав на екзистенційні проблеми життя з тим, щоб зробити його більш аутентичним та повноцінним. У центрі уваги терапевта суб'єктивність клієнта: переживання, прагнення, думки, тривоги тощо. Власна суб'єктивність терапевта – головний засіб допомоги клієнту.

Психологічна консультація фахівців як стратегія психологічного супроводу у післядипломній освіті педагогічних працівників – це процес, спрямований на допомогу фахівцю, зокрема вчителю, у попередженні та подоланні криз професійного розвитку. Вона сприяє усвідомленню педагогом проблем професійної діяльності, знаходженню шляхів їх вирішення.

Психологічна консультація педагогічних працівників розглядається нами як спеціально організований процес взаємодії педагога і психолога-консультанта, в ході якого у вчителя актуалізуються особистісні та професійні можливості, що дозволяють знайти шляхи виходу із ситуацій утруднення, підвищити свій професіоналізм. Психологічна консультація має забезпечити простір та умови, в яких можливий аналіз професійного стану фахівця, переосагнення минулого професійного досвіду та проектування подальшого професійного розвитку з трансформацією його у предмет практичного перетворення.

Психологічна консультація базується на діагностиці особистісно-професійного розвитку фахівця (вчителя), основним критерієм якого є професійна ідентичність. Здатність фахівця бути суб'єктом цього розвитку вимірюється рівнем здатності до саморегуляції й мотивації до саморозвитку, рівнем розвитку професійно важливих якостей та рефлексивних здібностей. Саме вона визначає методи і засоби психологічної консультативної підтримки особистісно-професійного розвитку педагога.

Психологічне консультування вчителів допомагає оперативно і конструктивно усунути значну кількість проблем у їх роботі. Ці проблеми мають ситуативний характер, тобто вони ще не встигли під дією психотравмуючих факторів трансформуватися у глибинні хронічні проблеми. Вирішуються такі проблеми на рівні свідомості шляхом обговорення з подальшою рефлексією проблемної ситуації. І отже, основна функція психологічного консультування превентивна, попереджувальна.

Психологічне консультування відрізняється від психотерапії та навчання. Від психотерапії консультування відрізняється тим, що воно зосереджується на ситуації і спирається на особистісні ресурси; від навчання – тим, що важливі не стільки самі знання самі по собі, скільки особливі взаємо-

стосунки між консультантом і особистістю, яка потребує допомоги. Ці взаємостосунки породжують у неї додаткові можливості самостійного подолання ускладнень. Проте між цими трьома напрямками психологічної допомоги не існує жорстких кордонів, вони взаємозбагачують один одного.

У своїй роботі психолог-консультант спирається на збережені внутрішні ресурси особистості. Його мета – усунення психологічних утруднень через стимулювання потенцій людини, яка є відповідальною за себе. Основне завдання психолога-консультанта – створити умови, які заохочують вольову поведінку особистості.

Консультація допомагає особистості здійснювати вибір і діяти на власний розсуд, оскільки кожна особистість має право обирати цінності і цілі, приймати самостійні рішення. Через звільнення від стану об'єктності й активізацію якостей суб'єкта, готового і здатного до змін, до прийняття рішень та їх реалізації, особистість розвивається, оволодіває новою поведінкою.

Дії психолога-консультанта можна оцінити як каталізатор, який допомагає тому, кого консультують, об'єктивно оцінити свою проблему і сприяє розширенню та вибору можливих варіантів його поведінки. Консультант також може повідомляти нову інформацію або відсвіжувати у пам'яті стару. Так або інакше цілі будь-якої консультативної допомоги повинні базуватися на потребах особистості, яка звертається за допомогою.

Психологічне консультування вчителів може відбуватися як у формі індивідуальних консультацій з різних психолого-педагогічних проблем, що виникають у їх професійній діяльності, так і у формі групового консультування за спеціально розробленими програмами. Індивідуальні психологічні консультації можна проводити у формі спільного обговорення і аналізу уроків та виховних заходів, рекомендацій щодо вивчення класу, окремих учнів, особистих переживань вчителя.

Групова ж психолого-педагогічна консультація виступає перш за все як форма керівництва самоосвітою вчителя із засвоєння новинок психолого-педагогічної науки, допомоги у становленні його професійної ідентичності та особистісному розвитку.

І наприкінці зупинимось на деяких загальних принципах побудови взаємин психолога-консультанта з вчителями, які звернулись до нього за порадою. Так, обов'язковою передумовою успішного консультування є створення довірливого ставлення педагога до консультанта. Запорукою цього є безумовна повага до вчителя, розуміння і підтвердження його безперечного бажання та зацікавленості у вирішенні своїх професійних проблем. Це абсолютно не сумісно з висловлюванням критичних зауважень на адресу вчителя, сумнівів щодо його педагогічної компетенції, оскільки це може спровокувати захисні реакції з боку вчителя і унеможливити відверте обговорення проблем.

Під час бесіди з вчителем необхідно приділити увагу роз'ясненню цілей і завдань консультування. Слід мати на увазі те, що вчителі ще не мають достатнього досвіду отримання психологічної допомоги, і у них дуже часто складаються помилкові уявлення та очікування: вони недооцінюють складності самого процесу консультування і бажають отримати результат у вигляді готового «рецепта».

Необхідно попередити вчителя про можливі перешкоди та труднощі у вирішенні його проблем. Інакше може виникнути передчасне розчарування у можливостях психологічної допомоги.

Доцільним буде проведення психологічного обстеження у відповідності до змісту проблеми з подальшим повідомленням його результатів. Це значно полегшує подолання помилкових і формування більш реалістичних уявлень вчителя щодо характеру своїх професійних ускладнень. І якщо вчитель після консультування діє впевнено і з бажанням у відповідності до отриманих рекомендацій, то можна говорити про успішність проведеної роботи.

Вчитель у умовах співробітництва з психологом отримує можливість одразу ж правильно створити модель педагогічної задачі, що стоїть перед ним, на підставі цього передбачити можливий результат, своєчасно скорегувати свою діяльність і тим самим уникнути серйозних помилок у своїй роботі.

Психологічне консультування вчителів допомагає їм створити творчу атмосферу професійної діяльності, у якій активно розгортається їх критичне ставлення до результатів своєї праці і здійснюється пошук резервів професійного розвитку.

**Список використаних джерел**

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997.
2. Бьюджентал Дж. Искусство психотерапевта. – СПб., 2002.
3. Бьюджентал Дж. Наука быть живым. – СПб., 1999.
4. Казакова Е.В. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // М-лы Всерос. научно-практич. конференция. – СПб., 1998.
5. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. – М., 2002.
6. Практическая психология образования: Учебное пособие. – 4-е изд. / Под ред. И.В. Дубровиной – СПб.: Питер, 2007. – 592 с.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс: Универс, 1994. – 466 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
9. Франкл В. Воля к смыслу. – М.: Апрель Пресс: Эксмо-Пресс, 2000.
10. Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М., 1993.

The article is devoted to the problem of optimization of post-graduated system of pedagogic education with the help of psychological component in the form of psychological counseling of teachers. The aim, tasks, contents and characteristics of psychological counseling of teachers are revealed.

**Key words:** post-graduated system of pedagogic education, psychological support, psycho-emotional risks of vocational activity of teachers, person-centered approach, existential-humanistic psychology, psychological consultation of teachers.

*Отримано: 12.06.2009*

## **Структурно-функціональна модель ставлення особистості до грошей**

У статті розглядаються соціально-психологічні детермінанти економічної соціалізації особистості.

**Ключові слова:** економічна соціалізація, економічна поведінка, монетарні уявлення, монетарні цінності.

В статье рассматриваются социально-психологические детерминанты экономической социализации личности.

**Ключевые слова:** экономическая социализация, экономическое поведение, монетарные представления, монетарные ценности.

Структура будь-якого соціального явища може аналізуватися в багатьох аспектах залежно від загальної концепції, відповідно до якої вона розглядається. Ставлення до грошей розглядається нами в межах єдиного процесу економічної соціалізації особистості як його детермінанта, як чинник формування економіко-психологічних характеристик особистості через засвоєння нею економічних цінностей суспільства в результаті здійснення економічної життєдіяльності.

Спираючись на традиції соціальної психології, обґрунтуємо наступну модель для вивчення місця і ролі ставлення особистості до грошей у процесах детермінації економічної соціалізації, зокрема, такого її ефекту, як психолого-економічна адаптивність (рис. 1.).

Як вже зазначалось, у структурі ставлень до грошей найчастіше виділяють такі компоненти, як когнітивний, афективний та конативний.

Аналіз ставлення до грошей у такому ракурсі передбачає можливість визначити його специфіку в залежності, по-перше, від особливостей системи цінностей інституційованого соціального середовища, по-друге, від особливостей потребової системи індивідів, акцентувавши увагу на ньому як на соціально-психологічному чинникові економічної соціалізації особистості, який зумовлює відповідні соціалізаційні ефекти, зокрема, психолого-економічну адаптивність.



Рис. 1.

Оскільки в каузальному зв'язку між ставленням особистості до грошей та психолого-економічною адаптивністю велику роль відіграють складові ставлення, то розглянемо їх психологічний зміст і функції докладніше.

*Афективний* компонент об'єднує ті феномени економічної свідомості, які пов'язані з емоційним ставленням до грошової системи суспільства і проявляється через оціночні судження й грошові емоції. Емоційно-оціночна складова ставлення до грошей особистості виражає особливості сприйняття й оцінку нею економічної дійсності, ступень залученості в економічне життя.

Під грошовими емоціями розуміються відчуття, настрої людей, що виникають несвідомо залежно від успіхів або невдач в грошових справах, надходження і відтоку грошей, грошових надій і побоювань. Грошові емоції певною мірою контролюються свідомістю. Для грошових емоцій характерна їх залежність не тільки від особистих і сімейних грошових станів та змін, але й від грошового благополуччя.

Люди завжди ставились до грошей, і навіть до розмов про гроші, дуже емоційно та пристрасно. Гроші здатні пробувати в людях любов і ненависть, добро і зло. Джерелом 99% конфліктів, від міжособистісних до міжнаціональних, є теж гроші. Гроші мають владу над людьми, які схильні абсолютизувати їх, вважати мірилом свого «Я».

На думку О.С. Дейнеки, економічну поведінку забарвлюють такі емоції [2]:

– Акізитивні емоції – це емоції, що забарвлюють процес придбання, колекціонування та ін. Вони тісно пов'язані зі сферами споживання і накопичення. Насичення потреб накопичення дає людині відчуття матеріальної свободи та безпеки від бідності. Проявом надмірного виразу акізитивних емоцій є зайве прагнення робити запаси, що згодом виявляються невикористаними.

Сферу діяльності забарвлюють наступні емоції.

– Практичні емоції виникають, коли є бажання досягти успіху в роботі, коли людина відчуває втому разом із почуттям задоволення.

– Гностичні емоції пов'язані з бажанням сягнути в суть явища, прагнення перебороти суперечності, розкласти усе по полицках.

– Глоричні емоції пов'язані з бажанням самоствердження, визнання і пошани. Вони підштовхують людину до самовдосконалення, до саморозвитку. Крайня виразність глоричних емоцій виявляється у вигляді жадання слави, винагород, що пов'язане з порушенням моральних заборон.

– Пугничні емоції базуються на потребі в боротьбі, бажанні перебороти небезпеку, відчути азарт, ризик. Їх супроводжує почуття емоційної та вольової напруги, мобілізації фізичних та розумових здібностей.

– Альтруїстичні (пов'язані з обміном та розподілом) – це безкорисливе бажання приносити іншим радість і щастя, почуття занепокоєння і турботи про будь-кого, співпереживання, відданість.

– Гедоністичні емоції виражають потребу в тілесному та душевному комфорті. Бажання відчувати гедоністичні емоції залежить від бажання працювати та набувати. Але, якщо гедонізм стає сенсом життя, настає пересичення й втома.

– Комунікативні емоції – бажання спілкуватися, ділитися своїми думками та переживаннями.



– Романтичні емоції – це очікування дива, прагнення до невідомого та таємничого. Вони стимулюють створення нового, відкриття невідомого.

Можна виділити існування таких емоційних станів, що пов'язані з грошима, як грошове щастя – почуття задоволеності, насолоди, що спричиняється грошовою забезпеченістю, наявністю коштів, достатніх для задоволення життєвих потреб, відсутністю грошових турбот.

Грошова радість – це емоційне почуття, випробовуване у зв'язку із фактом одержання, надходження грошей, актом їхнього вручення людині, групі людей, колективу. Почуття радості, зумовлене надходженням грошей, виявляється по-різному у людей з різним психологічним складом, але властиво, напевно, усім людям, починаючи з віку, в якому виникає розуміння суті грошей як носія цінності.

Емоційним компонентом ставлень до грошей є також почуття грошового страху. Проявом почуття страху є невпевненість у грошовому майбутньому, побоювання недостатності або відсутності грошових надходжень, що приводить людей у пригноблений емоційний стан. Грошові емоції у формі страху мають мінливий характер, вони можуть збуджуватись чутками, передчуттями і зникають із зникненням джерел їх виникнення. Грошовий страх має негативний психологічний вплив на учасників грошових відносин, але одночасно здатний запобігати грошовій катастрофі.

До більш локальних, короточасних емоцій, що виникають у зв'язку з непередбаченою грошовою витратою або упущеною грошовою можливістю, вигодою належать грошові засмучення.

Особливим емоційним станом людини, який характеризує ставлення її до грошей, є грошові ризики. Найчастіше люди йдуть на грошовий ризик усвідомлено, помірний ризик невідворотний у грошових операціях, проте існує загроза перетворення первісного усвідомленого ризику в емоційний грошовий азарт, коли поведінкою людей керує вже не розум, а почуття у вигляді неприборканого бажання виграти гроші. Таке почуття, прогресуючи, здатне переродитися у важке психічне захворювання [10].

Представники психоаналізу виокремлюють почуття провини, пов'язане з грошима, яке може породити у людини

депресію, недовіру. Це почуття психоаналітики пов'язують з пуританськими цінностями аскетизму та ангедонії (нездатності відчувати радість).

*Когнітивний* компонент ставлення до грошей являє собою інформацію, яка міститься в індивідуальній або груповій чи суспільній свідомості і потрібна людині для побудови картини економічного світу або її збереження, визначає придбання закінченості, цілісності і несуперечливості внутрішньої картини економічної дійсності, усвідомлення місця власного «Я» у системі монетарних відносин. Отже, когнітивний компонент є репрезентацією у свідомості суб'єкта економічної дійсності на основі активізації всіх процесів пізнання. Інформованість особистості відносно економічної реальності знаходиться в прямій залежності від складності того чи іншого економічного феномену та відображення його у відповідних економічних категоріях.

Когнітивний компонент ставлення до грошей визначається загальними економічними знаннями, уявленнями про систему монетарних цінностей суспільства, інформацією, яку індивід одержує з різних джерел. С. Московічі [4] розглядає уявлення як універсальний психологічний феномен, форму буденного пізнання, які дозволяють суб'єкту фіксувати свою позицію по відношенню до самого себе і зовнішніх явищ. Уявлення про гроші, їх функції дають людині можливість раціонального обґрунтування своїх дій.

Монетарні уявлення є феноменом економічної свідомості індивіда. Індивід пізнає світ економіки, організує його в поняттях, категоріях, образах; інтеріоризує прийняті в суспільстві способи організації цих категорій, образів, уявлень про цілі діяльності – економічні цінності.

Трансформація економіки, динамічність економічної життєдіяльності створюють умови, за яких особистість повинна щоденно обирати, приймати рішення на основі засобів, пов'язаних з грошима. Щоденне прийняття економічних рішень відбувається на основі знань та уявлень про систему економічних цінностей суспільства.

Світ людини складається з ціннісних образів, цінністю є все те, що має для людини певну значимість, особистісний або суспільний зміст. Цінність повинна мати загальний характер для кожного конкретного індивіда і для даної культури. Цим

характеризуються гроші як монетарна цінність [7]. Монетарними цінностями дослідники вважають також цінні папери (акції, державні облигації, іпотечні та інвестиційні сертифікати), дорогоцінне каміння та метали.

Уявлення про гроші є інструментом соціального пізнання, за допомогою якого здійснюється процес соціальної адаптації людини до нових економічних умов життєдіяльності.

Їх адаптаційна функція полягає в тому, що вони немов би «вписують» нові поняття, нові інтерпретації різних економічних явищ у картину світу людини. Світ економіки пристосовує людину до себе, а людина, у свою чергу, адаптується, змінює світ економіки.

Уявлення про гроші формуються за допомогою механізмів об'єктивації і закріплення, проходячи шлях від набору інформації до цілісної конструкції. Як стверджує С. Московічі, уявлення, визначене в загальному плані, – це процес конструювання й оцінки реальності, виходячи з інформації, отриманої ззовні. Воно також – продукт цього конструювання, тобто сукупність наявних образів цього об'єкта [5].

Можна виділити два боки цього процесу – індивідуальну когнітивну активність суб'єкта з придбання й оцінки економічної інформації і подальше конструювання економічної реальності на її основі. Спочатку в людини виникає приблизний нарис явища, що трансформується згодом у фігуративну схему. Фігуративна схема містить у собі поняття, риси об'єктивного явища і найпростішу структуру їхніх взаємозв'язків, вона легко виявляється візуально і є опорою для сприйняття нового. На цьому закінчується перший етап формування економічного уявлення.

На другому етапі відбувається «відрив» економічного уявлення від реального економічного явища і придбання цим феноменом властивостей об'єктивності. Суть об'єктивації полягає в тому, що уявлення стає системою інтерпретації себе й інших, системою класифікації і типології особистостей і подій [4; 5].

На третьому етапі відбувається вироблення сітки значень, системи символів, що можуть ставати сукупністю поглядів особистості і групи. Згодом, у результаті частого вживання тих самих мовних конструкцій утворюються кліше. Фіксуєчись в мовних зворотах, поведінкових установках, способах інтерак-

ції, образ проникає в соціальне оточення і починає трактуватися як реальність.

Для опису процесу закріплення соціального уявлення С. Московічі вводить поняття «ідентифікаційної матриці», призначенням якої є ідентифікація соціально значимої інформації і виконання функції упорядкування соціальних і несоціальних явищ.

Одним із факторів формування монетарних уявлень є побутова психологія людей, вплив масової психології на перекручування, трансформацію інформації, що надходить до людини.

С. Московічі стверджує, що більшість людей віддає перевагу розхожим ідеям, а не науковим. Люди схильні робити оманні зіставлення, які не скореговані об'єктивними даними, феномен грошей виявляється оточеним своєю міфологією. По суті своїй найбільш стійкі з міфів зводяться до міфу про всемогутність грошей.

Ще один чинник, який впливає на функціонування монетарних уявлень, пов'язаний з науково-технічною революцією і розвитком засобів масової комунікації. Наука, що проникає зараз в усі «пори» суспільства завдяки масовій комунікації, впливає на монетарні уявлення. Але, якщо наукові поняття побудовані відповідно до вимог формальної логіки, то соціальні уявлення можна назвати «метисами» – цілісними утвореннями, незважаючи на враження «когнітивної і соціальної клаптевої ковдри» [4, с. 8]. Наприклад, в уявленнях про гроші можуть переплітатися економічні знання про те, що гроші є загальним еквівалентом, мірою вартості, і уявлення про гроші як талісмани й амулети. Тут відбувається двоспрямований процес, в якому наукові поняття перетворюються в уявлення здорового глузду, і навпаки, багато життєвих понять стають науковими категоріями. Так, звичайні поняття «ведмідь» і «бик» стали основою теорії й практики біржових торгів.

Повсякденне знання, те, що англійці називають *folk-science* (популярна наука) – це і є у визначеному змісті соціальні уявлення, що складають нашу здатність сприймати, оцінювати, робити висновки, додавати зміст речам. Кожний із людей є носієм знань з популярної економіки. Завдяки цим знанням вони в багатьох випадках можуть обходитись без фахівця.

Монетарні уявлення являють собою той контекст, у якому розгортається процес економічної соціалізації індивіда. Становлення індивіда як автономного учасника процесу конструювання економічних уявлень є вирішальним в соціалізації індивіда, у тому числі й економічній. Монетарні уявлення зумовлюють економічний досвід індивіда. Сутність цього зумовлювання, відповідно до концепції С. Московічі, полягає в здатності соціальних уявлень включати об'єкти світу економіки в систему існуючих соціальних конвенцій, що змушує індивіда інтерпретувати речі і події певним чином.

Формування монетарних уявлень – це об'єктивний закон соціального життя, його психологічна необхідність. Завдяки таким своїм якостям, як достатня стійкість і одночасно оперативність, монетарні уявлення дають можливість швидко переорієнтуватися в дійсності, що змінюється, особливо в умовах недостатньо повної і неоднозначної інформації щодо сприйманого економічного об'єкта.

З позицій концепції Московічі, монетарні уявлення становлять зміст масової економічної свідомості як особливий універсум, у якому в зміненому вигляді, максимально спрощеному, щоб забезпечити автоматизм у розпізнанні нової незнайомої економічної інформації, репрезентована економічна дійсність.

Монетарні уявлення створюють такий універсум, що дає можливість індивідові орієнтуватися в економічному світі; сприяє встановленню і підтримці комунікації між членами суспільства шляхом забезпечення кодом найменування й класифікації різних аспектів економічного світу.

*Конативний* компонент ставлення до грошей у свідомості суб'єкта пов'язаний з регуляцією уявлень у вигляді грошових мотивів, норм, намірів та готовності до вчинків.

Грошові мотиви являють собою особливу категорію мотивів. Мотиви, які стосуються до накопичення грошей, конкуренції, егоїзму та альтруїзму, схильності до ризику, мають економічну спрямованість. Вони повинні допомогти пояснити монетарну поведінку особистості [3].

Поняття мотиву тісно пов'язане з поняттям потреби. Потреби виявляються в мотивах поведінки (потягах, бажаннях, інтересах), що спонукають людину до діяльності. Потреба в грошах – об'єктивна необхідність суб'єкта в грошах,

вона виражається в бажанні грошей, у прагненні їх одержати. З огляду на обмінну універсальність грошей у процесі взаємодії людей, можна стверджувати, що людина як соціальна істота відчуває потребу в грошах, що зумовлено об'єктивними умовами існування в сучасному соціальному середовищі. Потреба в грошах не є вродженою. Соціальні потреби людини (до них можна віднести і потребу в грошах) відбивають його зв'язки із соціальними спільнотами різних рівнів, а також умови існування і розвитку соціальних систем [1]. Монетарна потреба розглядається дослідниками як генералізована потреба, в якій акумульовано енергетичний потенціал інших потреб. Такий підхід дозволяє пояснити феномен фетишизації грошей.

Мотиви можна характеризувати як усвідомлені і несвідомі, провідні і другорядні. Виділяють ї ієрархію мотивів. У вітчизняній психології як механізм виникнення мотиву розглядається «опредметнення потреби». Розвиток мотиваційної сфери особистості відбувається в результаті перетворюючої діяльності, одним із таких механізмів є зсув мотиву до мети [6]. У цьому розумінні грошовий мотив може бути як опредметненою грошовою потребою, так і опредметненою іншою потребою.

В економічній психології під грошовою мотивацією розуміється вплив грошових стимулів на дії, поведінку учасників соціально-економічних процесів і на виникаючі між ними відносини. Грошова мотивація, з одного боку, виявляється у спонукальних мотивах одержання і використання коштів для задоволення власних потреб; з іншого боку, гроші потрібні як інструмент впливу на людей, для їх спонукування, стимулювання до здійснення певних дій, до бажаної поведінки. У першому випадку грошова мотивація є спонукою у вигляді бажання отримання, придбання грошей, збільшення грошового капіталу, у другому – спонукою застосувати гроші для досягнення бажаного результату, у тому числі і грошового (витрата грошей заради одержання грошей).

До провідних мотивів, що спонукають людину здобувати, шукати, заробляти, одержувати гроші для задоволення своїх потреб, належать: необхідність грошей як засобу придбання благ, товарів, послуг, що забезпечують задоволення життєвих потреб, що являють умови існування людей; потреба в грошах

для здійснення обов'язкових платежів, виконання грошових зобов'язань, оплати особливих послуг; прагнення підвищити рівень і якість життя за допомогою поліпшення структури і збільшення обсягу споживання, росту витрат на особисті та сімейні потреби; виникнення бажання придбати особливий товар, предмет мрії, джерело задоволення; прагнення до заощадження і накопичення грошей як резерв, гарантії стійкості, засобу збільшення особистого грошового багатства; грошова пристрасть, поклик до грошей як самоціль; бажання використовувати гроші для надання допомоги рідним і близьким людям як об'єкт добродійності, у суспільних інтересах; досягнення переваги над іншими людьми за рівнем грошових доходів і накопичень; прагнення до грошей як до інструменту влади.

Говорячи про мотивацію поведінки і дій людей до одержання, придбання, поповнення грошей, необхідно розрізнити:

1) реальну, щирі мотивацію, що відповідає справжнім внутрішнім бажанням людей, що випливає з їхніх цілей, пов'язану з особистими, сімейними, груповими, суспільними інтересами;

2) показну, декларовану мотивацію, проголошувану, спрямовану на те, щоб створити враження, що людина, родина, інші суб'єкти керуються шляхетними, законними, підтримуваними державою, суспільною думкою спонукальними мотивами своєї поведінки і дій;

3) приховану, не проголошувану мотивацію, носії якої бажать приховати дійсні мотиви поведінки, особливо ті, що здатні створити негативну реакцію, негативне сприйняття з боку оточуючих людей, органів влади, суспільства.

Другий бік грошової мотивації полягає у використанні, застосуванні коштів одними людьми для стимулювання інтересу інших людей до здійснення продуктивної діяльності, одержання якісних результатів, дотримання норм поведінки. Гроші, що використовуються як збудники, в економіці іменуються стимулами. Мотивація, заснована на грошовому (матеріальному) стимулюванні, є основою економічних методів керування, регулювання, що спираються на актуалізацію інтересу за допомогою грошових винагород, заохочень [9].

Механізм використання монетарних норм в регуляції монетарної поведінки в залежності від їх змісту та особистісного

до них ставлення може мати як стимулюючий, так і гальмуючий вплив. Одна із особливостей монетарних норм полягає в тому, що вони, як правило, закріплюються юридично, набуваючи статусу правових [8].

Дії стосовно грошей, вчинки, діяльність розглядаються як прояв монетарної поведінки, а поведінка, на думку В.А. Ядова, – це форма діяльності, її зовнішній бік [3]. Гроші для користувача є засобом реалізації моделей монетарної (споживчої і відкладеної) поведінки, що детермінуються об'єктивними функціями грошей і забезпечують можливість задоволення різноманітних потреб. Аналіз монетарної поведінки служить засобом вивчення таких масових феноменів, як інфляційні очікування населення, плани щодо майбутніх запозичень, що повинні враховуватися при формуванні економічної політики держави, особливо в сучасних умовах нестабільності.

Завдяки своїй загальній цінності гроші виступають безумовним стимулом і спонукальним мотивом багатьох видів діяльності, у тому числі й антигуманних; роблять привабливою будь-яку роботу, навіть спрямовану проти людини; перетворюють у предмет купівлі-продажу те, що таким бути не повинно. Будучи спокусою, гроші виступають випробування моральності.

Визначені компоненти ставлення до грошей – когнітивний, афективний, конативний – існують у системній єдності і взаємозалежності. Якщо розглядати їх з цієї точки зору, то можна виділити особливості їх взаємозв'язку, які характеризуються ієрархічністю і домінуванням одного з них. Можна припустити, що на тому чи іншому віковому етапі економічної соціалізації домінуючим стає певний їх компонент. Імовірно, що на етапі переходу до дорослості домінує конативний компонент, що визначається прагненням юнака бути включеним до економічної сфери суспільства як суб'єкт економічної діяльності. Монетарні уявлення формуються разом із економічним досвідом особистості, в ході розширення соціально-економічних зв'язків.

Конфігурація компонентів ставлення до грошей детермінується зовнішніми факторами (екзосистемою) і внутрішніми (ендосистемою), які характеризуються потребами та можливостями індивіда. Базуючись на системному підході дослідження, ми розглядаємо ставлення особистості до грошей як взаємодію і взаємозв'язок визначених нами компонентів,



особливості якого характеризуються домінуванням одного з них.

Взаємодія компонентів ставлення до грошей характеризується, по-перше, тим, що вони розподіляються за ступенем їх значимості для життєдіяльності індивіда у певну ієрархічну структуру, поділяючись на компоненти більш або менш значимі. По-друге, відносини між компонентами можуть бути як гармонійними, так і дисгармонійними. Це співвідношення складається в ході життєдіяльності особистості та існує як система приписів, що детермінують монетарну поведінку особистості. Характер взаємодії, взаємовпливу, єдності компонентів ставлення до грошей визначає їх особливості та динаміку в процесі соціалізації. Узгодженість цих компонентів зумовлює ефективність процесу економічної соціалізації особистості.

#### Список використаних джерел

1. Дейнека О. С. Символизация денег: опыт эмпирического исследования / О. С. Дейнека // Проблемы экономической психологии. Том 1. / отв.ред. А. Л. Журавлёв, А. Б. Купрейченко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 207-240.
2. Дейнека О. С. Экономическая психология: социально-политические проблемы / О. С. Дейнека. – СПб: Питер, 1999. – 240 с.
3. Дейнека О. С. Экономическая психология: [уч. пос.] / О. С. Дейнека. – Спб.: Питер.: Изд. С.Петербург. ун-та, 2000. – 160 с.
4. Донцов А. И. Концепция социальных представлений в современной французской психологии / А. И. Донцов, Т. П. Емельянова. – М., 1987. – 128 с.
5. Емельянова Т. П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества / Т. П. Емельянова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 400 с.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2000. – 512 с.
7. Мазараки А.А. – Философия денег: монография / А. А. Мазараки, В. В. Ильин. – К.: Киев. нац. торг.-эконом. ун-т, 2004. – 719 с.
8. Ортега-и-Гасет Х. Бунт мас. Вибрані твори / Х. Ортега-и-Гасет. – К.: Основи, 1994. – 419 с.

9. Семенов М. Ю. Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личностной зрелости : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Михаил Юрьевич Семенов. – Ярославль, 2004. – 169 с.
10. Фернам А. Деньги. Психология денег и финансового поведения / А. Фернам, М. Аргайл; [пер. с англ. А. Можаяева и др.]. – Спб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 352 с.

In the article the social-psychological determinants of economic socialization of personality are considered.

**Key words:** economic socialization, economic behavior, monetary representations, monetary values.

*Отримано: 06.05.2009*

**УДК 159.923.2-057.87**

*Н.І. Іванцев, Л.І. Іванцев*

## **Психологічні особливості усвідомлення студентами смисложиттєвих орієнтацій**

У статті подаються результати дослідження процесу усвідомлення студентською молоддю смисложиттєвих орієнтацій. Встановлена класифікація наявних у свідомості сучасних студентів смисложиттєвих орієнтацій, запропоновано психологічні засоби їх оптимізації

**Ключові слова:** смисложиттєві орієнтації, життєвий шлях, проектування, усвідомлення, цілепокладання.

В статье представлены результаты исследования процесса осознания студенческой молодежью смысложизненных ориентаций. Установлена классификация имеющихся в сознании современных студентов смысложизненных ориентаций, предложены психологические средства их оптимизации.

**Ключевые слова:** смысложизненные ориентации, жизненный путь, проектирование, осознание, целеполагание.

Процес усвідомлення та виявлення ціннісної системи можна розділити на такі три підпроцеси:

1. Усвідомлення та виявлення життєвих пріоритетів, цілей, цінностей, ідеалів, якими керується особистість, проектуючи свій життєвий шлях.

2. Усвідомлення ціннісно-світоглядного аспекту, який виникає внаслідок рефлексії ціннісної системи, намагання піддати її систематизації, критиці, узгодженню тощо.

3. Усвідомлення та реалізація системи конкретних суб'єктивних мотивів, потреб, інтересів і претензій людини, тобто тих цінностей, які виникають внаслідок конкретизації ціннісної системи, намагання виразити їх засобами побутової мови і мислення, зокрема у вигляді сентенцій та тверджень, якими керується особистість у повсякденному житті.

Життєві пріоритети, цілі, цінності та ідеали визначають життєву орієнтацію, на основі якої відбувається вибір життєвої стратегії. Вони відповідають за вибір тієї чи іншої соціальної поведінки у виробничій, громадській або сімейній сферах життя. Поняття життєвих орієнтацій значною мірою збігається із поняттям системи життєвих позицій. Так само, як і система життєвих позицій, життєві орієнтації значною мірою визначають особливості життєвого шляху особистості. Вони використовуються в процесі розгляду таких понять, як життєві програми, плани, наміри, проекти, позиції та рішення. Згідно з цією системою особистість сприймає життєвий світ і здійснює свою діяльність.

Інколи складається враження, що одні і ті самі поняття позначаються по-різному, наприклад, плани і проекти, наміри і позиції, цінності, принципи та ідеали тощо. Розмаїття цих понять у різних авторів дає потенційну можливість запропонувати уточнену та уніфіковану термінологію, але ми вважаємо, що це питання вимагає окремого дослідження. Взагалі ж певними цінностями і цілями визначається цільова система або система цілепокладання. Можна виділити декілька цілей та цінностей.

**Усталено-традиційні та динамічні цінності.** Ціннісне усвідомлення життя відбувається не тільки на рівні осмислення суспільного, політичного і культурного життя, але й на рівні побутових висловлювань у процесі побутової комунікації із найближчим оточенням. Можливо, що обговорення всіх цих проблем на цьому рівні є більш динамічним, пластичним, здатним до впливів з боку цього оточення і більш важливим для особистості, ніж аналіз цих проблем на науково-теоретич-

ному або просто на узагальненому рівні. Отже, ідеали і цінності із стабільними, або “теоретичними”, характеристиками слід відрізнити від тих цінностей, що належать до іншого типу – до динамічних цінностей, які відіграють у житті молодого людини не меншу роль, ніж стабільні цінності. До того ж, “динамічні” цінності можуть укорінюватись і перетворюватися на стабільні. Тому основною метою і засобом процесу виховання є укорінення певних із них.

Для сучасності характерним є, з одного боку, загострення суперечностей, які визначають характер суспільної свідомості, намагання змінити майже всі цінності, особливо традиційні, руйнування майже всіх ідолів і їх заміщення сурогатними, які постачаються масовою культурою. Це супроводжується невпевненістю та тривожністю, страхом перед нестабільністю і непередбачуваністю подій. Але, з іншого боку, саме в цей період, саме з цих причин часто відроджуються традиційні цінності. В цей час людина, передусім молода, може відчувати потребу в рефлексії, намагаючись відповісти на вічні питання про цінність і сенс власного життя, про призначення людини, усвідомити, що є добро і зло тощо. Отже, для сучасності характерна наявність як нових динамічних цінностей, що виникають внаслідок різноманітних, а часом і неусвідомлюваних впливів найближчого оточення та засобів масової комунікації, так і цінностей, що мають традиційний, стабільний або усталений характер і виникають внаслідок дії довготривалих причин, власних цілеспрямованих розмірковувань, виховання і загальних впливів соціального середовища.

**Довгострокові та короткострокові цілі та цінності.** Життєві цілі, з яких складається життєва програма людини, відображають найбільш важливі інтереси людини на даному етапі життя. Вони можуть бути короткотривалими і довготривалими. Короткотривалі цілі або підпорядковуються довготривалим, або виникають спонтанно, за умов певної ситуації, що склалася, і зникають у міру їх виконання. Життєві цілі, цінності та орієнтація, а також світоглядна сфера людини визначаються цими як довготерміновими, так і динамічними умовами існування. В багатьох випадках вони значною мірою є відображенням тих умов, у яких живе людина.

Відсутність перспектив або наявність ілюзорних чи нереалістичних цілей створює несприятливі умови для розвитку

особистості. Адже розвиток стає можливим тільки тоді, коли існує можливість прогнозування і вибору варіантів, принаймні для короткотривалих цілей. Краще мати довготермінові цілі, які здатні підпорядковувати собі всі інші, в тому числі другорядні короткочасні цілі. Вони можуть допомогти людині усвідомити смисл свого існування, зробити його конкретним, чітко вираженим. Наявність довготривалих цілей дає змогу зробити свої вчинки осмисленими, доречними і виправданими. Вони здатні зробити людину рішучою і впевненою в собі і своїй діяльності. При цьому люди, які мають глибинні, усвідомлювані, реалістичні інтереси і цілі, як вже вказувалось, мають переваги над людьми, які мають тільки короткотривалі цілі. Вони більше задоволені життям, мають краще самопочуття, менше йдуть на конфлікти тощо. Але кількість таких людей, за даними Є. Головахи і Н. Паніної, в різних соціальних групах становить лише від 4% до 13% (85).

За відсутності довготривалих цілей життя отримує невпорядкований, хаотичний характер, людина потрапляє під вплив випадкових обставин і випадкових людей, марно розпоршує свій біологічний, психологічний, соціальний і економічний потенціал. Відсутність довготривалих цілей сприяє втраті прагнення піклуватись про своє здоров'я, кар'єру, близьких, появи депресії та розладів психіки. Така людина поступово втрачає зв'язок із зовнішніми подіями, смисл яких не можна зрозуміти, не беручи близько до серця довготривалі цілі і відповідні події, що стосуються інших осіб і суспільства в довготривалому плані.

С.Л. Рубінштейн, який порушив питання про необхідність осмислення проблеми детермінації людської поведінки, наголошував на "узагальнюючому" ставленні людини до життя. Сучасні психологи кажуть про найближчу і віддаленішу орієнтації особистості. Остання розглядається як чинник, що зумовлює моральну стійкість особистості, а також її життєву стійкість у період кризи. В свою чергу, вказується на необхідність цілеспрямованого та науково-обґрунтованого формування довготермінових, змістовних і соціально-значущих життєвих орієнтацій, які сприяють встановленню та розвитку способу життя, відчуттю світу, сприяють творчій реалізації особистості та формують основні властивості психологічного часу особистості. Нарешті, Н.Ф. Наумова вважає, що цілеспрямована

діяльність має такі типи орієнтирів, як певний життєвий задум, план або проект, життєва ціль, загальний життєвий девіз; ідея того, що належить зробити; система життєвих цінностей; соціальні та культурні норми; ціль життя тощо.

Сучасні дослідники віддають перевагу поняттю життєвих орієнтацій, на протигагу поняттям життєвої позиції, цінності тощо. По-перше, воно є узагальнюючим для особистості у практичному плані (коли виникає потреба розглянути свій життєвий шлях, зробити щодо нього певні висновки). По-друге, надання переваги поняттю життєвих орієнтацій може базуватись на понятті орієнтувальної діяльності, а також на тому, що поняття орієнтації, випереджаючого відображення – одне із найважливіших у психології. При цьому поняття орієнтувальної діяльності та орієнтувальної основи діяльності можна застосувати також і до процесу життєдіяльності. Система життєвих орієнтацій особистості виступає як орієнтувальна основа життєдіяльності, дозволяючи особистості орієнтуватись у зовнішньому світі, визначати своє місце у життєвому просторі, свій час у часі життя, напрямки і способи своєї життєдіяльності, вона визначає особливості індивідуального життєвого шляху.

***Реальні та ілюзорні цілі й цінності.*** Навіть довготривалі цілі можуть виявитися нереальними, зовнішніми, уявними. Справа в тому, що розвиток особистості як суб'єкта життєдіяльності проходить ряд етапів і життєвих циклів, на кожному з яких особистість має певний рівень соціальної, психологічної і моральної зрілості, які визначають цілеспрямовану діяльність особи, її життєві цілі, засоби та шляхи їх досягнення і корекцію її життєвих планів. Наявність цілеспрямовуючої діяльності, з одного боку, визначається цими етапами і циклами, а з іншого, – впливає на їх характеристики. Наприклад, характеристики пам'яті виявляються залежними від наявності цілепрямованої діяльності, а не тільки від віку. Встановлено, що чим вищі цілі, якими живе особистість, тим кращими будуть характеристики її пам'яті, сприйняття і мислення.

При цьому часто людині доводиться користуватись невизначеними до кінця, розмитими цілями, які вона або просто не встигає усвідомити, або зупиняється на будь-яких, вважаючи, що краще мати таку, аніж ніякої, або цілями зовнішніми, тобто нав'язаними їй середовищем чи вихованням,

які вона також не встигає остаточно усвідомлювати. Такі зовнішні цілі виникають тоді, коли вони навіюються за допомогою “монологічних” впливів, тобто під впливом зовнішнього тиску на свідомість з боку викладачів, одногрупників, товаришів, засобів масової інформації, реклами, певних мрій і буденних розмірковувань. Визначення людиною зовнішніх цілей, які, на відміну від внутрішніх, не осмислені достатньою мірою, можна вважати однією із несприятливих обставин, що супроводжують життєтворчість.

Нереалістичні довготривалі цілі виникають тоді, коли їх визначають без урахування можливостей їх досягнення. Якщо такі цілі висуваються в юнацькому та молодому віці, то людина, здебільшого, ще не має достатньо знань, щоб правильно оцінити їх реальність. У той же час цілі, висунуті у молодому віці, можуть виявитись стійкими і такими, що впливають на подальшу постановку цілей. У цьому випадку, як засвідчив Г. Сельє, виникає загроза появи одного з найнебезпечніших стресів – стресу “зруйнованої надії”. Слід врахувати, що здатність до висунення більш реальних життєвих цілей може посприяти подоланню цього стресу, якщо людина встигла вже оцінити себе нездатною до подолання труднощів, то існування нездійснених цілей сприяє ще більшому закріпленню такого ставлення до себе.

У випадку нереалістичних цілей життя людини виявляється певною мірою безладним, недобудованим, не спроєктованим, оскільки нереальні, зовнішні і розмиті цілі мало придатні для того, щоб рішуче підпорядковувати другорядні цілі, в порівнянні з цілями чіткими, реальними й усвідомленими, за допомогою яких можна програмувати життя більш успішно. Варто зауважити, що нереальні, розмиті і зовнішні цілі здатні перетворюватись на реальні і внутрішні, якщо попередній період життя виявився сприятливим для цього. Насамперед у цьому випадку корисним виявляється замість монологу – діалог, мета якого – дати людині самотійно висловитись щодо проблем, які її дійсно хвилюють, привчитися до такої поведінки, з’ясувати, що насправді думає людина, оцінити її думки, схвалити те позитивне, що в них міститься, піддати їх критиці і дати доречні поради, пропозиції, розкрити невідомі перспективи тощо. Головним у такому діалозі повинно бути виховання в студента вміння вести самотійний внут-

рішній діалог, адже тільки його наявність здатна забезпечити засвоєння певних ustalених життєвих цілей.

Переживання свого власного життя може бути не тільки усвідомлюваним, відрефлексованим, але й неусвідомлюваним або усвідомлюваним фрагментарно. В цих випадках життя сприймається як природний процес, щиро, розкуто і наївно, без намагань вплинути на характер перебігу подій, стримати свої емоції, подумати про наслідки. Таке ставлення до життя є типовим для юнацтва, в яке багатьом з дорослих хотілося б повернутись. Але така відмова від рефлексії містить у собі певну небезпеку, породжуючи, між іншим, і “наркотичну” загрозу захоплення певними частковими цілями, оскільки така відмова знімає постійну напругу, з якою пов’язана необхідність рефлексивного оцінювання життєвих подій, що стає тим більшою, чим менші інтелектуальні здібності або вольовий потенціал молодої людини студентського віку.

На першому етапі відбувалось дослідження того, які саме цінності та ідеали мають студенти, як відбувається їх усвідомлення в процесі обговорення. Дослідження проводилось, по-перше, шляхом застосування розроблених опитувальників, а також наступного інтерв’ювання, яке відбувалось на основі отриманих відповідей з метою з’ясувати та збагатити ці відповіді. По-друге, – шляхом застосування тестів М. Рокича термінальних та інструментальних цінностей.

У процесі дослідження ми намагались, по-перше, з’ясувати ставлення студентів до космічних цінностей, тобто до включення людського життя у космічні явища, до суспільно-історичних цінностей, та до такої цінності, якою є людське життя. Для цього їм ставилися, серед інших, такі запитання:

Чи відчуваєте Ви відповідальність за збереження життя на Землі, за збереженість її флори і фауни?

Чи відчуваєте Ви відповідальність за спадковість людських поколінь на Землі?

Чи цінуєте Ви дар життя?

Чи відчуваєте Ви відповідальність за подальший плін життя, за власну зрілість та старість, за добробут своїх майбутніх дітей та онуків?

Чи вважаєте Ви, що необхідно нести відповідальність за наслідки своїх майбутніх вчинків?



Здебільшого студенти відповідали на подібні запитання “Так”. Незважаючи на те, що частина студентів на декларативному рівні погоджувалась із тим, що вказану відповідальність за вищі життєві цінності слід відчувати, на практичному рівні виявилось, що більшість із них не має чіткого уявлення про ці цінності, не розуміє, в чому вони полягають. Але ці запитання послужили насамперед засобом для того, щоб посилити зацікавлення з’ясуванням відповідних світоглядних проблем.

Дослідження усталено-традиційних та динамічних цінностей відбувалось шляхом відповідей на запитання і подальшого їх обговорення/

Що Ви вважаєте традиційними цінностями?

Які цінності можна вважати динамічними, тимчасовими, новими у порівнянні із традиційними?

Що є добром у сучасних умовах? Що є злом?

У процесі дослідження виявилось, що традиційні цінності, такі, як любов до рідної землі, батьків, як сім’я, діти, праця тощо, залишаються важливими для студентів. Щодо сучасних нетрадиційних “динамічних” цінностей, що є добро і зло, то тут думки студентів часто були досить різноманітними.

Дослідження того, чи існують у студентів далекосяжні цілі і як вони співвідносяться із короткосяжними, відбувалось шляхом відповідей на такі запитання і обговорення їх.

Які цілі Ви вважаєте далекосяжними?

Чи маєте Ви далекосяжні цілі?

Чи бачите Ви життєву перспективу?

Чи існує вона саме для Вас?

Чи намагались Ви спроектувати для себе цю перспективу?

Чи розглядали Ви варіанти життєвого вибору?

На основі чого Ви робили свій вибір?

Чи здатні Ви до рішучої зміни життєвої цілі?

Чи Ваші цілі завжди залишаються і будуть залишатися незмінними?

Чи здатні на Ваш вибір життєвої цілі вплинути думки інших людей, прочитане із книжок, перегляд фільму?

Чи маєте Ви необхідність звертатися до ворожки? Чи повірите Ви їй?

У процесі дослідження ми намагались з’ясувати у студентів наявність короткосяжних і далекосяжних життєвих цілей, а

також бажання бути автором свого життя. Після того, як такі цілі студенти висловили, ми спробували разом із ними оцінити, наскільки вони реальні, уявні, перебільшені, другорядні, відверті, чи мають студенти приховані або неусвідомлені цілі на рівні ще не висловлених явно цілей. Крім того, ми намагались з'ясувати залежність цілей і планів від реальних умов існування, а також характер процесу їх побудови – від простого фантазування до виваженого врахування життєвих можливостей і виходу за межі сьогодення.

Так, життєві орієнтації, які слугують оперативним інструментом особистості під час розв'язання нею життєвих проблем, є сукупністю відповідей (або тверджень, які лише певною мірою допомагають орієнтації у цій сфері) на низку запитань, з якими особистість зустрічається у процесі життєдіяльності.

Що таке моє життя? Який сенс мого життя?

Що таке доля? Чи можна самому визначити свою долю?

Як треба жити? Що треба робити у своєму житті, щоб час не витрачався марно?

Що таке моє “Я”? Які мої особливості, в чому моє призначення?

Чи можна вірити людям?

Чи варто одружуватись? Коли це робити? Як обирати дружину/чоловіка?

Що краще: швидше народжувати дітей чи відкласти цей момент?

Чи правильно в сучасних умовах вибирати професію раз і назавжди?

Чи варто приділяти професійному зростанню максимальну увагу, чи краще певний час “розслабляться” або шукати іншої сфери діяльності?

Яке місце у житті треба відводити відпочинку і всьому тому, що з ним пов'язано?

Оскільки на стадії зіткнення претензій та умов життєвого середовища набуває важливого значення наявність потреби в самоактуалізації, “справи всього життя”, відповідно набувають провідної ролі вищі буттєві цінності – добро, істина, сенс життя тощо, а також такі інструментальні цінності, як вміння саморегуляції і рефлексії мислення, вміння отримувати нові знання, неупереджене сприйняття світу, позитивне ставлення до нього, а також мужність і воля, надситуативна та творча

активність. Проте, як свідчать результати тесту М. Рокича, саме тут існує поле для психологічної корекції. Більшість студентів вважає водночас, що той, хто визначив для себе “справу всього життя”, має певні переваги, але не має єдиної думки, в чому вони полягають.

Обговорення цих питань є цікавою темою для студентів і може служити засобом для підвищення їх інтересу до розгляду споріднених питань під час вивчення ряду гуманітарних предметів. Частина студентів бажала б знати, в чому полягає сенс життя, але вони не знають, як це зробити. Більшість студентів виявляється також на декларативному рівні незадоволеною відсутністю життєвого проекту, який можна було б виконувати кожного дня, а не жити просто, як живеться. Отже, прогрес на цій стадії, як свідчить також і логіка моделі, здатний поліпшити технологію життєтворчості студентів.

#### Список використаних джерел

1. Абишева А.К. О понятии “ценность” / А.К. Абишева // Вопросы философии. – 2002. – №3. – С.139-146.
2. Абульханова-Славская К.А. О путях построения типологии личности / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1983. – № 1. – С. 14 – 29.
3. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. – М.: Наука, 1987. – 320 с.
4. Балл Г.О. Системи цінностей, формування громадянської свідомості та ідейні засади розбудови освіти / Г.О. Балл // Психологічні аспекти гуманізації освіти. – Київ – Рівне, 1996. – С. 35-42.
5. Барышков В.П. Аксиология личностного бытия / В.П. Барышков – М.: Логос, 2005. – 192 с.
6. Баташев А.Р. Творчество социального взаимодействия как источник жизненных смыслов индивидуального развития / А.Р. Баташев // Мир психологии. – 2008. – № 1. – С. 18-28.
7. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості: Навч. посібник / О.Ф. Бондаренко. – Харків: Фоліо, 1996. – 237 с.
8. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журнал. – 1999. – № 5. – С. 38-44.

9. Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Г.Л. Будинайте, Т.В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1993. – №5. – С.99-105.
10. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Под ред. Л.Н. Проколиенко. АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 301с.
11. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
12. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д.А. Леонтьев – М.: Смысл, 1992. – 17 с.
13. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15-26.
14. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным / Д.А. Леонтьев // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1997. – № 1. – С. 20-27.
15. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд./ Д.А. Леонтьев – М.: Смысл., 2000. – 18 с.
16. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
17. Низовских Н.А. Жизненные принципы и ценностные ориентации студенческих групп // Н.А. Низовских // Вопросы психологии. – 2008. – № 5.
18. Роменец В.А. Виховання творчих здібностей у студентів / В.А. Роменец – Київ.: Вища школа, 1973. – 96 с.
19. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самостоятельности (к философским основаниям современной педагогики) / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101-108.
20. Смирнов Л.М. Анализ опыта разработки экспериментальных методов изучения ценностей / Л.М. Смирнов // Психологический журнал. – 1996. – № 1. – С. 157-168.
21. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
22. Фролова Н.В. Трансформація системи ціннісних орієнтацій на зламних етапах розвитку суспільства (психологічний аспект) // Автореф. дис. канд. психол. наук / Н.В. Фролова. – К., 1998. – 18 с.

23. Фуко М. Герменевтика субекта / М. Фуко – Спб.: Наука, 2007. – 677 с.
24. Цінності освіти і виховання: Науково-методичний збірник / За заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – 274 с.

Results of research of the process of students' realization of problems connected with sense of life in the consciousness of students is worked out, new psychological means of their component are suggested.

**Key words:** problems, connected with sense of life, way in life, project work, realization, definition of aim.

*Отримано: 25.05.2009*

УДК 378.147-057.87:786

*Ж.Ю. Карташова*

## **Психолого-педагогічні передумови формування виконавської майстерності студента-піаніста**

У статті розкрито психолого-педагогічні передумови формування творчо-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки.

**Ключові слова:** виконавська художня майстерність, відчуття, інструментальна діяльність, музичне мислення, технічна вправність.

В статье раскрыты психолого-педагогические предпосылки формирования творческо-исполнительского мастерства будущего учителя музыки в процессе фортепианной подготовки.

**Ключевые слова:** исполнительское художественное мастерство, ощущение, инструментальная деятельность, музыкальное мышление, техническая ловкость.

Глобальний характер перетворень, що відбуваються нині в Україні, торкається різноманітних сфер діяльності людини, у тому числі й освіти. У зв'язку з цим в умовах ВНЗ повинна створюватися якісно нова освітня система, здатна моделювати і відтворювати в дійсності усю різноманітність явищ та зв'язків

матеріального й духовного життя суспільства, спрямована на інтелектуальний і духовно-моральний розвиток особистості студента.

Упродовж тривалого періоду розвитку теорії і методики музичного виконавства проблема інтелектуальної регуляції творчого процесу виконання музики незмінно залишається однією з провідних в колі наукових та практичних інтересів музикантів: виконавців, педагогів, дослідників. Різні виконавські школи та наукові концепції відрізняються лише спрямованістю та змістом інтелектуальних пошуків у музичному виконанні: від рухово-технічних, психолого-фізіологічних, теоретико-конструктивних до слухо-аналітичних, художньо-образних тощо. Спільне раціональне підґрунтя означених напрямів у ставленні до музичного виконання і процесу його підготовки як до високоінтелектуальної діяльності, заснованої на активності творчого, продуктивного мислення музиканта.

Кожен музикант мріє про досягнення у своїй діяльності найвищих вершин майстерності. Але всі музиканти без винятку зустрічаються з проблемами як і що треба зробити, щоб бути в доброму настрої на концертах, як опанувати хвилювання, як працювати, щоб вивчити свій репертуар, як зрозуміти слухача музики, щоб задовольнити його музично-естетичні потреби, що робити, а чого не треба, щоб досягти успіху і визнання своєї артистичної діяльності.

Якість виконання твору музикантом-інструменталістом залежить від багатьох чинників, серед яких найважливішими є: музичні здібності, технічна та художня майстерність, яка суттєво залежить і від багатьох суб'єктивних та об'єктивних факторів. Серед суб'єктивних чинників, як найбільш істотні, можна виділити емоційний, фізичний стан музиканта, стан його здоров'я, рівень вивчення твору тощо. До важливих об'єктивних факторів можна віднести якість та технічний стан музичного інструмента, гігієнічні та фізичні умови виступу. Разом з тим для переважної більшості педагогів, які прагнуть підготувати виконавця високого рівня, на перший план виступають музичні здібності. Очевидним є те, що про високу якість виконання твору можна говорити тоді, коли музичні здібності виступають у єдності з виконавською майстерністю. Формування майстерності вимагає копіткої праці не тільки

музиканта-виконавця, але й його педагога, використання все новіших підходів та методів навчання.

Законом життя є прагнення досягати в своїй діяльності все кращих результатів. Музиканти прагнуть все глибше переживати музику, краще її розуміти, справніше запам'ятовувати зміст, який призначений для засвоєння, працювати більш економно й ефективно, краще вчитися, грати і творити. Композитори прагнуть здобувати визнання слухачів, писати твори щоразу на найвищому артистичному рівні. Досягнення поставлених цілей можливе тоді, коли процес навчання і виховання у школі та позашкільних закладах буде пристосований до можливостей особистості, до конкретних потреб майбутньої спеціальності і життєвої практики. Відсутність раннього усвідомлення суспільної придатності в конкретній професійній праці призводить до того, що навчання є формальним, поверховим і не дає того результату, який можна досягнути при навчанні з чітким усвідомленням практичної цілі.

Сама, наприклад, справність мислення, технічна вправність пальців, вміння грати гама, пасажі та етюди, теоретичне знання гармонії без глибоких, сильних зацікавлень певною практичною діяльністю та без пов'язання з практикою, характеризує скоріше слабкого ремісника. Треба визнати, що часто музичні школи готують таких ремісників і, якщо з цих шкіл виходять потенційні артисти, то часто завдяки власній активності та самостійності, навіть всупереч програмам школи. Типовим прикладом може бути кар'єра композитора К. Шимановського, який в консерваторії, як відомо, мав не найкращі оцінки.

Успішне навчання музики, з опорою на опрацьовані програми, які поєднують потребу майбутньої спеціальності з розвитком індивідуальних здібностей, неможливе без знання законів, що керують функціонуванням психіки. Щоб правильно індивідуалізувати музичне навчання та виховання, обов'язково треба знати проблематику особистості, особливо здібності (як музичні, так і інші), а також методи діагностування та визначення рівня їх розвитку. Багато з цих проблем можна розв'язати, якщо будемо знати психологічні основи підготовки музиканта та його артистичної діяльності. Інакше кажучи, що потрібно зробити, аби рівень художньої техніки музиканта

довести до високого рівня майстерності. Зрозуміло, що перш за все треба знати ті фактори, від яких залежить художня майстерність музиканта.

Музика – прекрасне мистецтво, естетичний вираз якого формується художнім кліматом епохи. Вона має свої глибокі таємниці, особливу силу та роль у формуванні особистості. Тому це мистецтво у своїй педагогічній діяльності використовував видатний композитор Дмитро Кабалевський. Він вважав, що “... музика, як кожне мистецтво, допомагає дітям пізнавати світ та виховує дітей, причому виховує не тільки їх художній смак і творчу уяву, але й любов до життя, до людини, до природи, любов до своєї батьківщини, інтерес і почуття дружби до народів інших країн” [1, 89].

Питання прогнозування досягнень в музичній діяльності є надзвичайно важливе як з точки зору теорії, так і практики. Про це свідчить потреба наукових досліджень музикантів-виконавців та музикантів-педагогів.

Постійне зростання необхідності піднесення ефективності навчання, швидкий зріст вимог до музикантів, необхідність вірної селекції молоді, яка прагне навчатися музиці, як і великі кошти, необхідні для навчання, обумовлюють, що дослідження цього питання були і проводяться сьогодні.

Погляд досвідчених музикантів-педагогів, як і систематичні дослідження, вказують на те, що вплив на успіх підготовки музикантів мають, перш за все, такі фактори:

- інтелігентність (загальні здібності);
- музичні здібності;
- анатомічні властивості;
- властивості особистості;
- інтереси;
- мотивація;
- суспільно-економічне обумовлення;
- методи учіння та навчання музиці.

Спостерігаючи за людьми, які слухають музику, співають, танцюють чи виконують її на будь-якому інструменті, практично відразу ж помічаємо, що деякі з них справляються з музичними завданнями краще, ніж інші: що одні сильніше реагують на музику, а інші слабше; що тоді, коли на обличчях одних помічаємо велике зворушення, на інших музика не справляє жодного враження або навіть навпаки дратує. Деякі



бачать у музиці глибокий, важкий до вираження словами зміст у той момент, коли інші зачаровуються лише логікою звукових комбінацій та їх формальною структурою. Одні в музичному просторі орієнтуються вільно і з певністю, коли інші відчують себе в світі музики чужими, незручно. Для одних музика є вищою цінністю, сенсом їх життя, для інших найбільше – це розвага, тло.

Відомо, що художня плідність музичної діяльності виконавця залежить від багатьох факторів. Серед чинників, які тою чи іншою мірою впливають на успіх музиканта-інструменталіста, більшість дослідників цієї проблеми виділяють такі:

- специфічно музичні здібності;
- загальна інтелігентність (загальні здібності);
- властивості особистості;
- біографічно-середовищні чинники;
- технологія індивідуальної праці.

Жодний з цих виділених чинників, взятий окремо, не визначає ні рівня, ні художньої цінності музичних досягнень. Роль кожного з них є відносною і залежить від контексту решти факторів.

Говорячи про художню майстерність музиканта-виконавця, варто зауважити, що серед значної кількості факторів, від яких залежить рівень цієї майстерності, потрібно виділити: технічні засоби гри на інструменті, пізнавальні психічні процеси, емоційно-вольову сферу та індивідуально-типологічні властивості музиканта (характер, здібності, темперамент).

Кожна діяльність, чи то буде живопис, чи адміністративна праця, музика чи механічна обробка матеріалів, архітектура чи землеробство, втягує людину повністю, повністю використовує його психіку. Немає такої діяльності, з якої можна було б виключити мислення, уявлення, переживання відношення до її змісту, виконання рухових дій, спостереження того, що і як робиться. Всі процеси отримування, перероблення інформації, а також реалізація цілей та завдань беруть участь у кожній діяльності [2]. Може бути різний їх обсяг, різна роль в окремій дії, але всі ці процеси завжди мають місце, немає їх поза діяльністю. Немає ані мислення для самого мислення, ані спостереження, ані уявлення... самих для себе. Мислення, яке впорядковує та систематизує, представляє їх окремо, але тільки

в плані споглядання з різного боку на ту саму складну цілісність людської діяльності. Якщо немає їх поза діяльністю, не можуть існувати і перед нею. Не буває так, що людина спочатку спостерігає, думає, уявляє собі, маніпулює, а пізніше розпочинає на основі всього того діяти, але з самого початку є активною, спостерігаючи, мислячи, уявляючи собі, маніпулюючи, діє способом, все складнішим. Так діється упродовж всього життя, причому те, як і що вона спостерігає, про що думає, що уявляє собі та ін., залежить від виду та характеру її діяльності. Може бути так, що в одних діях на перший план висувається мислення, в інших – уява, а ще в інших – маніпулювання. Проте не може бути так, щоб у котрійсь дії не було якоїсь із них.

Накопичення знань, навичок та вмій є умовою опанування гри на різних музичних інструментах, у тому числі й на допрі. В цьому беруть участь такі основні психічні пізнавальні процеси, як відчуття, спостереження, пам'ять, мислення, уява, що завжди супроводжуються увагою.

Пізнання об'єктивної дійсності, а також життя людини здійснюється за допомогою психічних процесів у їх єдності. Але серед них є більш складні і менш складні. Менш складні – це процеси чуттєвого пізнання, до яких належать відчуття та спостереження. Вони є основою перебігу більш складних процесів і зазнають на собі їх впливу. Кожен із пізнавальних психічних процесів має свої якості та закономірності і може виступати у психічній діяльності як провідний або як допоміжний.

У музичній діяльності піаніста, як і будь-якого виконавця-інструменталіста, відіграють певну роль усі пізнавальні психічні процеси. На різних етапах оволодіння виконавською майстерністю роль окремих процесів чи їх властивостей змінюється. У цій нашій праці не плануємо характеризувати всі пізнавальні психічні процеси, їх види і властивості – це завдання для загальної психології. Не будемо також розглядати їх значення на початковому етапі навчання гри на інструменті. Спробуємо звернути увагу лише на ті види психічних процесів, їх властивості та закономірності, від яких залежить виконавська художня майстерність.

Для усвідомлення того, про що йде мова, варто навести визначення понять *відчуття* та *сприймання*.

**Відчуття** – найпростіший пізнавальний психічний процес, що полягає у відображенні окремих властивостей предметів та явищ матеріального світу, а також внутрішнього стану організму при безпосередній дії матеріальних подразників на відповідні рецептори [3].

Відчуття, сенсорика завжди більш або менш пов'язані з моторикою, з дією. По-перше, це є початковим моментом сенсорно-моторної реакції, а по-друге, це – результат свідомої дії диференціації, виділення у спостереженні окремих якостей чуття.

Відчуття, як найпростіший процес безпосереднього пізнання дійсності, дозволяє здобування зорової, звукової (слухової), смакової, дотикової, рухової, температурної, больової інформації, а також інформації, пов'язаної зі станом рівноваги організму [4].

Органи чуття, по-суті, виконують роль фільтрів енергії, через які проходять відповідні зміни середовища.

Аналізуючи вплив відчуттів на формування виконавської художньої майстерності, особливу увагу потрібно звертати на такі властивості та закономірності відчуттів, врахування яких безпосередньо обумовлює розвиток музичних здібностей та виконавських навичок і вмій. До цих властивостей та закономірностей належать:

- якість відчуттів;
- інтенсивність відчуттів;
- тривалість відчуттів;
- адаптація;
- взаємодія аналізаторів (відчуттів);
- синестезія.

Окреслені основні властивості та закономірності відчуттів, як відомо, мають велике значення при слуханні музики, і це явище ґрунтовно досліджене як вітчизняними, так і зарубіжними музикознавцями та психологами. Проте треба зауважити, що художня майстерність виконавця залежить також від вище зазначених властивостей та закономірностей.

**Якість відчуттів** – властивість, що дозволяє відрізнити одні відчуття від інших того самого виду. Для музиканта найважливішими якостями відчуттів є відчуття висоти звука та його тембру. Відомо, що висота звука залежить від частоти коливань звукової хвилі. Людина може сприймати звуки,

частота яких знаходиться в межах 16-20 000 герц. Тембр відображає акустичний склад звука, тобто кількість, послідовність та відносну силу окремих тонів (обертонів) (гармонійних і негармонійних). Згідно з теорією Гельмгольца тембр звука залежить від того, які гармонійні верхні тони додаються до основного тону і від відносної сили кожного з них. Велику роль в наших слухових відчуттях відіграє тембр [5].

**Інтенсивність відчуттів** – це їх кількісна характеристика. Вона визначається гучністю (силою) звука та порогами чутливості (нижнім, верхнім та диференціальним).

Майстерне виконання відзначається тим, що не тільки з великою точністю виконується твір, але звертається особлива увага і на зміни агогіки, динаміки, акцентуацію, темброву експресію тощо. Маніпулювання гучністю звуків дозволяє виконавцю надавати музичному творові додаткового забарвлення і викликає у слухача багатий музичний (і не тільки) образ, впроваджуючи його в світ переживань.

Розглядаючи інтенсивність відчуттів як властивість, треба пам'ятати про пороги чутливості. **Нижній поріг чутливості** – це мінімальна сила звука, що здатна викликати слухові відчуття. Однією із складових виконавської майстерності є здібність оцінити умови виконання (технічні можливості інструмента, акустичні властивості концертного залу ін.) музичного твору так, щоб його фрази, фрагменти, які виконуються на найнижчому рівні гучності (*pp*), слухач чув. Щоб не було так, коли виконавець чує те, що грає, а для слухача ці звуки є підпороговими (не сприймаються, вони до нього не доходять, він їх не чує). Варто в процесі виконання враховувати і фізичний стан слухачів. Відомо, що в стані втоми нижній поріг чутливості підвищується. Це означає: якщо гра була такою тихою, що не втомлений слухач ледве сприймав звуки, то втомлений може зовсім нічого не почути.

**Верхній поріг чутливості** – це максимальна сила звука, при якій ще виникають адекватні слухові відчуття. Це означає, що коли гучність звука підвищиться порівняно з тією, яка визначає верхній поріг чутливості, то слухач, замість того, щоб насолоджуватися музикою, буде відчувати біль у вухах. Виходячи з цього, можна стверджувати, що надто гучне виконання твору не сприяє передаванню музикантом колориту та чарівності звучання, а викликає у слухачів негативні

почуття. Така ситуація можлива тоді, коли виконавець користується технічними пристроями підсилення звука. Невміле використання такого підсилення та неврахування акустичної властивості концертного залу може призвести до такого підвищення сили звука, яке перебільшує можливість сприйняття у верхньому порозі чутливості.

**Диференційний поріг чутливості** (поріг розрізнення). За допомогою органів чуття ми можемо не тільки констатувати наявність чи відсутність того або іншого подразника, але й розрізняти подразники за їх силою та якістю. Мінімальна різниця між двома подразниками, яка викликає ледь помітну різницю відчуттів, називається **порогом різниці**, або **різницевим порогом**, **диференційним порогом**. Якщо нижній та верхній пороги чутливості – це пороги абсолютні, то поріг розрізнення є порогом відносним. Яке значення має диференційний поріг чутливості для музиканта взагалі і для домриста зокрема?

Відомо, що одним із найважливіших факторів, який визначає рівень музичних здібностей та майстерності, є музичний слух – це здібність диференціювання висоти, тембру і гучності звука. У ньому розрізняють **слух абсолютний і відносний (релятивний)**.

**Абсолютний слух** – це властивість слуху розпізнавати та відтворювати висоту звуків без їх порівнювання зі звуками відомої висоти. Багато фахівців (як музикантів, так і психологів) вважають, що цю вроджену властивість, мають приблизно 10% людей. Вона вважається найвищим рівнем музичних здібностей. Але більш глибокий аналіз цього явища показав помилковість такого погляду. З одного боку, абсолютний слух не є обов'язковою властивістю музикальності: багато видатних музикантів не мали його (Чайковський, Шуман та ін.). З іншого боку, наявність абсолютного слуху не гарантує успіхів в музичній діяльності. Так, наприклад, В. Кьохлер описує студентів консерваторії з абсолютним слухом, які знаходилися на дуже низькому рівні розвитку у музичному відношенні [6]. Тому не варто перебільшувати значення абсолютного слуху.

**Відносний (релятивний) слух** – це здібність визначати висоту звуків, порівнюючи їх зі стандартним звуком встановленої висоти. Відомо, що ця здібність розвивається за допомогою сольфеджіо. Дослідження свідчать, що для звукової чутливості цей поріг дорівнює 0,1. Це означає: якщо висота звука в

порівнянні з іншим зміниться на 0,1 тону, то музикант цю зміну зауважить. Особа з відносним слухом вимагає певного пункту виходу – тону, поданого на початку. Спираючись на цей тон при одночасному врахуванні його висоти і висоти наступних звуків, вона оцінює відношення між звуками.

Поріг різниці для кожного аналізатора (в тому числі і слухового) є постійним (закон Вебера-Фехнера). Проте результати досліджень свідчать про можливість суттєвого зниження порогів різниці висоти звука навіть за допомогою короткотривалих вправ. Тому відносний слух є важливішим, ніж слух абсолютний.

**Тривалість відчуттів** – це їх часова характеристика. Ця властивість відчуттів виявляється у реагуванні на звуки. Конкретно вона характеризується **часом реакції** і **послідовними образами**.

**Час реакції** – це час від початку дії звукового подразника і відповіддю (руховою, емоційною та ін.) на нього, тобто якщо слухач почує звук, то він зреагує на нього не відразу, а через деякий час. Час реакції (швидкість реакції, латентний час реакції) залежить від багатьох факторів: стану втоми, емоційного збудження, наявності сторонніх подразників, але найбільше – від типу і властивостей нервової системи.

У виконавській діяльності час реакції має важливе значення. Він полягає в тому, що не кожен музикант може вивчити і зразу виконати музичний твір у дуже швидкому темпі, бо він не має для цього фізіологічного обумовлення. Це означає: фізіологічні процеси протікають так сповільнено, що людина фізично не в змозі виконувати швидкі рухи, швидко реагувати на різні ситуації, з якими стикається під час виконання твору.

Підсумовуючи сказане, варто звернути увагу на те, що при доборі репертуару музикант-інструменталіст повинен усвідомлювати, чи відповідає темп виконання обраного твору його можливостям швидко реагувати. Якщо цього не дотримуватися, то важко буде виконати твір на високому художньому та технічному рівні, або виконання буде вимагати дуже багато фізичних і психічних зусиль. Удосконалюючи свою майстерність, виконавець повинен пам'ятати, що різного характеру вправи і тренування не можуть призвести до істотного скорочення часу реакції, бо він обумовлений властивостями нервової системи, які практично не змінюються від народження.

**Синестезія.** Взаємодія аналізаторів (відчуттів) проявляється ще в одному виді психічних явищ – синестезії. **Синестезія** – це виникнення під впливом подразнення одного аналізатора відчуття, характерного для іншого аналізатора. Вона спостерігається в різноманітних видах відчуттів, але найчастіше зустрічаються зорово-слухові синестезії, коли звукові подразники викликають зорові образи.

Так званий “кольоровий” слух є певною специфічною психічною властивістю окремих людей, коли слухач одночасно “бачить” в своїй уяві музику, яку слухає, у вигляді конкретних кольорів. Здібність асоціювання звучання з кольором може бути більш або менш тривалою і проявлятися в різних формах. Наприклад, у О.М. Скрябіна і М.А. Римського-Корсакова вона проявлялася в асоціюванні окремих тональностей з певними кольорами. Цікаво, що у обох цих композиторів відмічалось (невелике) співпадання асоціацій тональність-колір.

Рідкісне співпадання таких асоціацій при сприйманні музики окремими людьми, яке відмітив П.Р. Фарнсфорт, але не є достатнім, щоб стверджувати існування якогось закону чи навіть закономірності про відповідність **тональність-колір**. Можна припустити, що таке співпадання у О.М. Скрябіна і М.А. Римського-Корсакова скоріше пояснюється подібністю їх композиторського досвіду. Сам колір у М.А. Римського-Корсакова, як стверджує Б.М. Теплов, не є чимось абстрактним, а пов’язується з більш складним явищем, як, наприклад, пора року: тональність *A-dur* є не тільки рожева, ясна, але і весняна, молода, квітуча, ранкова; *H-dur* є не тільки сапфірова, але і грізна (небезпечна), зловорожа, бурхлива. Б.М. Теплов пояснює ці асоціації емоційними зв’язками. Кожна тональність для композитора має виразне емоційне забарвлення, свій характерний настрій, який викликає відповідні зорові образи (найчастіше пов’язані з природою); домінуючий колір у тих образах та видах стає кольором даної тональності [7].

Яке значення має явище синестезії для художньої майстерності виконавця? На перший погляд – жодного, але це тільки так здається. Немає сумніву в тому, що один з аспектів художньої майстерності виконавця – це його вміння “входити в образ”. Якщо в процесі гри у виконавця легко і яскраво виникають зорові образи як відповідь на звукові образи

(тональність, тембр та ін.), то це свідчить про рівень його виконавської інтерпретаторської майстерності.

Звичайно, не кожен виконавець має такі здібності, але в певній мірі ці здібності (як і інші) можна розвинути. Психологічним детермінантом такої можливості є взаємодія аналізаторів і вправ (тренування).

#### **Список використаних джерел**

1. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
3. Петровский А.В., Брушлинский А.В., Зинченко В.П. и др. Общая психология: Учебн. для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.В.Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
4. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека: Учеб. пособие для спецкурсов. – Пермь: Изд-во Пермск. ун-та, 1971. – 119 с.
5. Рубинштейн С.Л., Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 628 с.
6. Kцhler W. Tonpsychologie. Handbuch der Neurologie des Ohres. – Berlin: 1923. – За: Wierszyiowski J. Psychologia muzyki. Wydanie 2, rozsz. – Warszawa: PWN, 1979. – 380 s.
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Б.М. Теплов Избранные труды: В 2-х т. Т. II – М.: Педагогика, 1985. – С. 42-222.

The psychological and pedagogical pre-conditions of forming of creatively performance trade of future music teacher in the process of piano preparation are described in the article.

**Key words:** performance artistic trade, feeling, instrumental activity, musical thought, technical adroitness.

*Отримано: 05.05.2009*



## Лідерство як важливий аспект організаційних здібностей

Сьогодні, особливо в контексті трансформації соціально-економічних процесів в нашому суспільстві, вкрай актуальною є проблема розвитку лідерських якостей у майбутніх вчителів. Аналізу й систематизації сучасних даних відносно зазначеної проблеми і присвячена запропонована стаття.

**Ключові слова:** лідерство, організаційні здібності, імідж, харизма, поведінка, мотивація, особистісна характеристика, інтелект.

В настоящее время, особенно в контексте трансформации социально-экономических процессов нашего общества, очень актуальной является проблема развития лидерских качеств у будущих учителей. Анализ и систематизации современных данных относительно названной проблемы и посвящена предлагаемая статья.

**Ключевые слова:** лидерство, организационные способности, имидж, харизма, поведение, мотивация, личностная характеристика, интеллект.

Інтенсивна трансформація соціально-економічних процесів у нашому суспільстві пред'являє підвищені вимоги до організаційних якостей майбутніх вчителів, які забезпечать успішність їх роботи з дітьми. Серед таких якостей є лідерські. Необхідно підкреслити, що ефективний організатор обов'язково повинен мати не тільки комунікативні та управлінські навички, але й навички лідерства [1; 2; 4]. Взагалі, лідерство – це один із важливих факторів у досягненні успіху груп і організацій. Ефективне лідерство може компенсувати багато різних недоліків і «дефіцитів» у процесах функціонування груп. Зокрема, наукове зацікавлення викликають лідерські якості тих фахівців, які покликані організувати підрастаюче покоління (наприклад, вчителі фізичного виховання).

Мета статті – аналіз і систематизація сучасних наукових даних, які накопичено в області психології лідерства. В сучасній психології лідерство розглядається, переважно як певний набір вроджених якостей [4; 7; 15], як особливості стилю поведінки [12; 6; 15], як наслідок, головним чином, тієї ситуації, в який опинився лідер [14; 10; 15].

Розглянемо ці психологічні уявлення про феномен лідерства детальніше. Більшість визначень лідерства включає три компоненти: вплив, групу і ціль [9; 5; 16]. Тобто лідери – це люди, які впливають на поведінку інших (учні, підлеглі, колеги, послідовники тощо); лідерство, на звичай, досліджується в контексті груп (наприклад, учнівських класів, спортивних команд); групова ціль, яка повинна бути досягнута – також є важливою стороною лідерства. Узагальнюючи ці три компоненти, можна сказати, що лідерство – це процес, при якому людина впливає на інших членів групи заради досягнення цілей цієї групи. Не будемо забувати, що вплив може мати два напрямки – лідер впливає на групу, і група, в свою чергу, впливає на лідера, щоб змінити його образ дій. Тобто цей взаємовплив точніше було б назвати «взаємодіями». Право бути лідером часто добровільно надається особі окремими чи усіма членами групи (це різні варіанти виборів); положення лідера може співпадати чи не співпадати з формальним положенням, тобто лідер може бути формальним, неформальним і таким, чий статус лідера співпадає з посадою. Як бачимо, лідер може стояти не тільки на вищих щаблях організації, а й знаходитись на більш низьких її рівнях.

Одна із важливих функцій лідера – уміння мотивувати групу на те, щоб вона витратила енергію саме на досягнення цілей групи. У цьому контексті, як вважає Д. Гоулман [17], основне завдання лідерів – «зажигать» людей – визивати в них готовність до дій. Такий ефект виникає, якщо лідеру вдається пробудити найкращі почуття. Тобто робота лідера має емоційну першооснову, з цього і починається лідер. Тому саме емоційний інтелект (тобто розумна поведінка в емоційній області) – так багато значать для успіху. Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки в рамках своєї концепції емоційного інтелекту виділяють такі лідерські здібності: 1) самосвідомість (емоційна самосвідомість, точна самооцінка, впевненість в собі); 2) самоконтроль («обуздание» емоцій, відкритість, адаптивність, воля до перемоги, ініціативність, оптимізм); 3) соціальна чуткість (емпатія, ділова поінформованість, ввічливість); 4) керування відносинами (натхнення, вплив, допомога в самовдосконаленні, підтримка змін, врегулювання конфліктів, командна робота і співробітництво).

Але вплив без змін не може вважатися впливом. Таким чином, наступне завдання лідера – брати на себе ініціативу по

досягненню якихось змін (конструктивних, адаптивних та ін.), які часто стають помітним ривком в діяльності групи. Але це завдання вимагає від лідера бачення цілей (зокрема, ключових критеріїв успіху) і стратегічного мислення (яке реалізується в створенні стратегій і планів). Все це передбачає наявність певних уявлень (куди повинна йти група, чим вона повинна займатися), здібності вирішувати, що є важливим для організації, а також вміння передбачати майбутнє. Як бачимо, лідерство – це спонукання людей до бачення перспектив. А це, в свою чергу, вимагає від організатора і лідера вміння звертатися до потреб і цінностей людей. Отже, науковці дійшли висновку, що лідерство значно залежить від розуміння цілі, здібностей впливати на групу і мотивувати її до досягнення цієї цілі.

У сучасній психології лідерства одним із провідних напрямків визнається дослідження особистісних рис. Досить багато робіт присвячено вивченню особистісних рис, якостей і характеристик, які відрізняють лідерів від тих, ким вони керують. Найбільш яскраво цей підхід до вивчення лідерства відображений у *теорії лідерських якостей*, яку ще називають теорією «видатної людини». В рамках цього підходу порівнювались також ефективні і менш ефективні лідери. Корні теорії лідерських якостей уходять далеко в глибину століть, коли лідерські позиції отримувалися на основі народження і високого походження і ця теорія повинна була обґрунтувати такий стан речей.

Сучасні дослідження в рамках теорії лідерських якостей показали, що існує тільки невелика кількість рис, які відрізняють лідерів від інших людей, а чіткої різниці між ефективними і неефективними лідерами взагалі ще не винайдено. Як вважає багато вчених, сама природа лідерства означає те, що важливими для нього є такі риси як комунікабельність, потреба у владі і потреба в досягненнях [14; 4; 5]. Дослідження Лорда підтвердили і розширили перелік цих рис [15]: лідери отримують більш високі бали, ніж нелідери, при оцінці таких якостей? як інтелект, консерватизм, екстраверсія, домінантність, маскуліність, пристосованість. Сучасною ілюстрацією теорії лідерських якостей є дослідження Кирпатрика і Лока [цит. за 15, с. 21], які показали, що лідерів від нелідерів відрізняють такі риси: 1) *потяги*, рус. – побудження (досягнення, честолюбство, енергія, наполегливість, ініціатива);

2) *мотивація лідерства* (персоніфікована чи соціалізована); 3) *чесність і прямота*; 4) *впевненість в собі* (включаючи емоційну стабільність); 5) *когнітивні здібності* (здібність збирати, інтегрувати, впорядковувати та інтерпретувати велику кількість різнобічної інформації). Наприклад, різниця між двома типами мотивації лідерства (персоніфікованою чи соціалізованою) полягає в тому, що персоніфікована влада характеризує мотивацію таких людей, які прагнуть влади заради її самої, бажають домінувати над іншими і часто зацікавлені в статусі й атрибутах влади. А лідери, які мають мотивацію до соціалізованої влади, щоб досягнути бажаних цілей, більше прагнуть до співробітництва з іншими (а не до домінування над ними). Зрозуміло, що для підлеглих, учнів і організації загалом, лідери, які прагнуть до соціалізованої влади, більш корисні.

Відносно питання здібностей існує думка, що для ефективного лідерства може бути достатньо рівня інтелекту вище середнього, а із вище названих п'яти характеристик – потяги, наполегливість, рішучість є набагато важливішими, ніж інтелект [15].

Науковці звертають увагу, що більшість членів команди, групи, колективу досить часто неусвідомлено пред'являють до лідера більш високі вимоги (організаційного, соціального і морального плану), ніж до самих себе. І далеко не кожний лідер уявляє, яким є цей повний обсяг вимог до нього від членів команди. В лідері багато хто хоче бачити чи вже бачить втілення тих здібностей, яких не має сам. Саме з лідером члени команди часто пов'язують власні надії на самореалізацію і успіх в житті. Тому розчарування в лідері наносить тяжкий збиток не тільки особистісному статусу окремого члена команди, але й команді в цілому. Лідеру команди необхідно бути завжди на крок попереду. Тільки лідер, який приділяє постійну увагу особистісному і професійному росту та відкриває перед командою нові горизонти перспективних цілей, може бути впевненим у надійності й результативності своєї команди.

Більшість психологів сходяться на думці, що здібності особистості бути лідером багато в чому залежить від розвитку організаційних і комунікативних якостей. У цьому контексті риси особистості, які повинен мати дійсний лідер, як відмічають Е. Жаріков і Е. Крушельницький, є такими: воля

(можливість переборювати труднощі на шляху до цілі); наполегливість, вміння розумно ризикувати; терплячість, готовність довго і гарно виконувати навіть нецікаву роботу; ініціативність; незалежність (прагне працювати без опіки); психічна стійкість (не дозволяє захопити себе нереальними пропозиціями); пристосованість до нових умов і вимог; самокритичність, вміння тверезо оцінювати не тільки свої успіхи, але й невдачі; вимогливість до себе та інших, вміння вимагати звіту за доручену роботу; критичність (вміння бачити в заманливих пропозиціях слабкі сторони); надійність (тримає слово, на нього можна покластися); витривалість (може працювати навіть в умовах перевантаження); відкритість новому, схильність вирішувати нетрадиційні завдання оригінальними методами; стресостійкість (не втрачає працездатності і не губиться в екстремальних ситуаціях); оптимістичність (ставиться до труднощів як до неминучих і таких, які можна перебороти); рішучість, здібність самостійно і своєчасно приймати рішення, в критичних ситуаціях брати відповідальність на себе; здібність змінювати стиль поведінки в залежності від умов; може і вимагати, і надихати [13, с. 320].

Велике значення для лідера має його моральна стабільність, яка проявляється, зокрема, в спокійній гідності. Загалом, як відомо, етичні принципи витікають із людського прагнення до блага і боротьби зі злом та гріхом. Етика припускає наявність в міжособистісних відносинах справедливості, безпристрасності, ідеалізму. Людина повинна займати моральну позицію стосовно до рішень, які приймаються нею, і стосунків з іншими, уникаючи безапеляційного чи моралізаторського тону [2; 4; 5].

Т.Д. Зінкевич-Євстигнєва, акцентуючи увагу на ролі лідерських здібностей в організаційних вміннях, виділяє такі якості: впевненість, вміння чітко визначати найбільш раціональний варіант дій і «заражати» інших впевненістю в успіху вибраного шляху; вміння налагоджувати партнерську взаємодію навіть з тими колегами, з якими традиційно складаються конфліктні відносини; націленість на дію і результат, здібність брати на себе відповідальність за досягнення поставлених цілей, переборюючи різні зовнішні труднощі [14, с. 32].

Підсумовуючи розгляд теорій лідерських якостей, акцентуємо увагу на тому, що багато дослідників підкреслюють: хоча риси особистості і можуть забезпечити *потенціал* для лідерства,

саме здібність бачити перспективу і здійснювати її – дозволяє *реалізувати* цей потенціал.

Другий напрямок досліджень проблеми лідерства – вивчення стилів лідерства і поведінки лідерів (ці два терміни взаємозамінюють один одного). Імпліцитно припускалося, що лідера можна навчити ефективним діям. В дослідженнях американських вчених [15; 16] було знайдено два важливі фактори, які характеризували поведінку лідерів: А) *уважність* – ступінь, в якому відносини між лідером і підлеглими ґрунтуються на взаємній довірі та симпатії, прихильності до однієї ідеї, повазі почуттів і теплоти у відносинах. Можливо, що при цьому присутній дух товариства, взаєморозуміння й двостороння комунікація між лідером і підлеглими; Б) *ініціювання структури* – ступінь, в якому лідер визначає і структурує свою роботу й роботу підлеглих, спрямовану на досягнення цілі. Структуруючі лідери – це ті, хто чітко визначає обов'язки підлеглих і грає активну роль у спрямуванні дій групи через планування, повідомлення інформації, критику чи пропонування нових ідей.

Інші науковці [10; 4; 15] доповнили ці уявлення: виявилося, що ефективні лідери зосереджені на інтересах своїх підлеглих (турбуються про них), а неефективні – на роботі (їх цікавило тільки рішення поставленого завдання). Тобто, як бачимо, стилі лідерства, які були описано, в загальних рисах схожі: турбота про людей і турбота про рішення завдання. Подальші дослідження виявили різні варіанти лідерських стилів (авторитарний, попустливий, врівноважений, демократичний, командний тощо). Психологами був зроблений висновок: хоча в деяких випадках один стиль може бути кращим за інший, не існує єдиного стилю лідерства, який підходить до всіх ситуацій (для кожної ситуації оптимальним може бути певний стиль). Це пояснюється тим фактом, що в сучасному суспільстві люди можуть бути лідерами в одних ситуаціях, а підлегли (послідовники) – в інших. Тобто, якщо кожний може бути і лідером і підлеглим, різниці в рисах особистості у цих двох ролях не буде [15; 17]. Теж саме стосується і ефективності лідерства: в одних ситуаціях можна бути прекрасним лідером, а в інших – не таким успішним. Інакше кажучи, різні ситуації вимагають різних рис лідерства і форм поведінки.

Для наступного підходу у вивченні проблеми лідерства – ситуативного – характерна увага саме до ситуативних факторів, що дозволяє відповісти на питання: коли один тип лідерської поведінки має перевагу над іншим? Яким чином ситуація змінює поведінку? Серед *ситуаційних теорій лідерства* найбільш відомі теорії лідерства Херсі і Бланшара, ситуаційна теорія Фідлера, нормативна модель Врума-Йеттона-Яго і теорія «шлях-ціль» Хауса [4; 5; 15].

Згідно з теорією лідерства Херсі і Бланшара, підлеглі будуть працювати найбільш ефективно і відчувати найбільше задоволення в тих випадках, коли лідерський стиль відповідає їх рівню зрілості [16].

Згідно з ситуаційною теорією Фідлера, ефективність лідера залежить як від його особистісних якостей, так і від ступеня його контролю над ситуацією. На думку цього автора, особистісні характеристики утворюють мотиваційну систему і стосуються того, наскільки позитивно лідер оцінює свого найменш бажаного колегу. Саме ця оцінка є основною змінною у цій теорії. Основне положення теорії: лідерська поведінка є рисою особистості, і тому оцінка найменш бажаного колеги залишається відносно незмінною. Тому практично не має сенсу змінювати стиль лідерської поведінки за допомогою тренінгів чи підвищення кваліфікації. Більш розумнішими буде підбір того лідера, чий стиль буде відповідати ситуації, а не чекати, що людина зміниться і адаптується до цієї ситуації.

Врум, Йеттон і Яго розробили ситуаційну теорію прийняття рішень лідером. Як відомо, діяльність лідера, в основному, пов'язана з прийняттям рішень, які стосуються багатьох людей. Названі психологи в своїй теорії відповідають на питання, якою мірою лідери повинні притягувати підлеглих до прийняття рішень. Слід сказати, що ця теорія є нормативною, оскільки вона встановлює правила, яким повинні відповідати лідери для прийняття найкращих рішень у таких обставинах. У цій теорії не пропонується якийсь один найкращий стиль прийняття рішення, а лише вказується на питання, які лідери повинні ставити перед собою перед тим, як притягувати до прийняття рішень своїх підлеглих. Дуже цікавими, на наш погляд, є результати дослідження цих авторів, які показали: якщо підлеглі повністю згодні з рішенням лідера – це викликає у них щире підтримку цього

рішення [15]. Дуже важливо, що ця підтримка призводить до творчого, самостійного, енергійного виконання рішення, наскільки дозволяють можливості підлеглих. На підтримку впливають також і такі фактори: уявлення про лідера як про експерта; уявлення про лідера як про людину, що турбується про благополуччя своїх підлеглих; участь підлеглих в прийнятті рішення.

Теорія «шлях-ціль», розроблена Хаусом [15; 16], представляє ще один ситуативний підхід до вивчення проблеми лідерства. За основу цієї теорії було взято теорію очікувань, яка пов'язана з процесом мотивації. Згідно теорії очікувань, люди вирішують, що робити за таких обставин, виходячи із розрахунку очікувань (переконань в тому, що зусилля приведуть до виконання завдання), сприяння (переконання у тому, що виконання завдання буде винагороджено) і значущості (наскільки значущими є винагорода чи результат) у такій ситуації.

Фундаментальне положення теорії «шлях-ціль» полягає в тому, що підлеглі будуть настільки схвально сприймати вимоги лідера, наскільки вони будуть відчувати і розраховувати на те, що він допоможе їм досягнути цілей. Відповідно до цієї теорії, існує чотири типи лідерської поведінки, які можуть впливати на мотивацію підлеглих: інструментальне (чи директивне) лідерство; підтримуюче лідерство; партнерське лідерство; лідерство, яке орієнтоване на досягнення. Автор теорії підкреслює, що всі ці стилі може використовувати один і той же лідер в залежності від обставин. І така гнучкість – ознака успішного лідера.

Нагадаємо, що в рамках теорії людських якостей вивчалися ефективні і менш ефективні лідери. Тож, що ж таке «успішне лідерство»? Зрозуміло, що для ефективної діяльності необхідна висока компетентність і набір певних функціональних вмінь. Але існують дослідження, які вказують на те, що дійсне лідерство – це просто здібність здійснювати вплив. Так, Л. Холлон включає в нього: вміння заставити групу зосередитися на загальній цілі; вміння створити в групі консенсус; вміння розвинути у членів групи відданість загальній справі і мотивацію до досягнень; вміння залучити людей до сумісної роботи і спонукати їх робити те, що необхідно організації (групі, команді), тому, що вони самі прийшли до рішення, що хочуть це робити [16, с. 100].



Результати дослідження особливостей поведінки успішних керівників, проведеного американськими вченими Дж. Канджемі і К.Дж. Ковальські, поглиблюють уявлення про якості успішних лідерів [16, с. 113]. Зокрема, цими авторами було виділено такі характеристики: особливості мислення (здібність до екстраполяції; здібність до розробки декількох проблем одночасно; стійкість в ситуації невизначеності; розуміння, розвинута інтуїція здібність схоплювати суть справи інтуїтивно і швидко); вміння справлятися з агресією (здібність брати керування на себе; наполегливість; здатність до співробітництва; ініціативність; енергійність; управління емоціями (здібність робити ставку на інших, сенситивність, ідентифікація себе зі справою, здібність до співчуття, зацікавленість в «рості» членів групи, незалежність); особистісний ідеал (гнучкість, стійкість до стресу, наявність цілі, почуття гумору, цілісність особистісного ідеалу).

Необхідно декілька слів сказати і про те, що в ідеалі лідер повинен бути такою людиною, яка притягує увагу оточуючих, має якийсь дивний шарм, вміє впливати на оточуючих. І тут згадаємо про таку загадкову якість, як харизма.

Імідж (образ) людини набуває харизматичності тоді, коли в ньому яскраво проявляються його складні глибинні характеристики. Харизматична особистість, зазвичай, викликає сильні ірраціональні переживання у людей. На свідомому рівні вони проявляються як повага, приплив енергії, захоплення, пристрасна прихильність. Отже, нагадаємо ті із глибинних характеристик іміджу, які найбільш важливі для лідера [9; 2; 10; 11]:

- *близькість, зрозумілість* образу (здібність визвати у людини відчуття безпеки, простоти, доступності, зрозумілості і висновку – “свій”);
- *енергійність* (активність, динамічність, емоційність образу, виразна мова, жива міміка і жести, яскраві ідеї);
- *домінантність* (сила образу, його впливовість, значущість, здібність викликати бажання прислухатися, здійснювати конкретні дії, змінюватись на краще);
- *архетиповість* образу (відображення в образі давніх уявлень й імпульсів, наприклад: неабияке значення для авторитету лідера має відповідність його іміджу з архетипами Батька і Матері);

- *еталонність, позитивність* образу (здібність викликати почуття симпатії, довіри, поваги, інтересу, втілення в образі загальнолюдських моральних цінностей і ідеалів).

Ці глибинні якості іміджу здійснюють великий вплив на людей, зокрема, визначають його “іраціональний магнетизм”, чарівність, загадковість, надзвичайність...

Щодо терміну «харизма», то в психологічній, соціологічній, політологічній, філософській літературі є багато її визначень. Наведемо деякі з них. Так, в Oxford Advanced Learners Dictionary сказано: харизма – це психологічна привабливість людини, здібність викликати у людей прихильність своїм цілям і ентузіазм у їх досягненні [цит. за 12, с. 87]. Таке визначення, точніше, друга його частина, на наш погляд, більше розкриває сутність харизми в політичній діяльності. Сутність харизми доповнюють також такі вдалі описи:

- харизматична особистість має сильний вплив на думки, почуття і дії інших людей, вона міцно стоїть на землі, має впевнену ходу, відкритий дружній погляд, глибокий і повнозвучний голос [10];
- харизма – це привабливість, здібність керувати;
- харизматичний імідж – це образ, який притягує до себе оточуючих людей завдяки великій внутрішній енергії і змістовній могутності;
- харизма – це здібність притягувати до себе людей, захоплювати їх своєю особистістю і своїми цілями [12];
- харизматична особистість – має особливу “магнетичну” владу над іншими людьми, вміє надавати їм смисл життя, є гарним оратором і має репутацію працелюбної людини, яка справляється зі своїми труднощами;
- харизматична особистість впевнена в собі, вміє переконувати і має вроджену здібність відчувати потреби й турботи оточуючих; викликає впевненість і показує напрямок руху.

Оскільки підвалини харизми базуються на емоційній прихильності людей, то зрозуміло, що харизма по своїй сутності внутрішньо нестабільна [5; 4; 10]. Одним із джерел харизматичного впливу є привабливість людини. Чим більше подобається лідер, тим більший його вплив на нас. І тут декілька слів необхідно сказати про феномен “першого враження”. Чому

одні люди нам подобаються майже з першого погляду, а інші – ні? Доповнимо ті механізми формування іміджу, які ми розглядали вище, таким моментом. Люди – носії різних соціонічних типів, у них різна психологічна структура і їм можуть подобатись чи не подобатись різні типи людей. Тобто лідер того чи іншого психологічного типу може викликати довіру у тих людей, які психологічно схильні до його манери мислення і поведінки. Саме таких людей лідер може втягнути у сферу свого впливу, “причарувати” їх.

У цьому процесі важлива ідентифікація особистості (яка сприймає лідера) з цим лідером, якою вона може сприймати як харизматичну особу. Ця ідентифікація іде за такими напрямками (з цією людиною мене об’єднують): цінності, інтереси, потреби, норми, думки, цілі, задачі. Коли ці характеристики збігаються, рівень довіри до лідера значно збільшується [4; 12; 7; 3]. Зрозуміло, що така ідентифікація має місце не завжди. З найбільшою вірогідністю вона виникає тоді, коли люди (які сприймають лідера) мають низьку самооцінку, низький рівень власної ідентичності і високу потребу в залежності від людей, які наділені будь якою владою (менталітет раба, страх тощо). Нагадаємо ще раз і про такий важливий механізм: при першому враженні, коли людина не має достатньо інформації про свого співрозмовника, як правило на підсвідомому рівні, діє емоційна оцінка – симпатія чи антипатія, подобається – не подобається. На її основі формуються позитивні чи негативні установки. Іншими словами, інтерпретація поведінки і складних якостей людей майже завжди заснована на симпатіях чи антипатіях.

У наш час розвитку PR-технологій нерідко задають питання: а чи можна створити харизматичний імідж? Більшість фахівців сходяться на думці, що можна лише посилити силу впливу особистості, збільшити її внутрішню енергетику, але створити харизматичний імідж без достатнього для того базису, – неможливо. Загалом, харизматичні якості особистості формуються на основі взаємодії рис особистості, форм поведінки і ситуацій, в яких опиняється людина.

Харизма тим сильніше, чим вона більш непомітна і природна. Безумовно, привабливість має свій немалий вплив на людей, але харизматичність дає набагато більший ефект.

Отже, різноманітність методологічних позицій, теоретичних конструктів, підходів щодо розуміння сутності

феномена лідерства, які були розглянуті, свідчить про необхідність подальшого розгляду цього психологічного явища, визначення чинників і засобів для ефективного розвитку відповідних якостей у майбутніх вчителів.

#### **Список використаних джерел**

1. Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезі: В 2т. – К.: Форум, 2002. – Т. 1. – 319 с. – Т. 2. – 335 с.
2. Василюк Ф.Е. Структура образа // Вопросы психологии, 1993. – № 5. – С.5-19.
3. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). – К.: Миллениум, 2003. – 152 с.
4. Чалдини Р. Психология влияния. – СПб.: Питер Ком., 1999. – 272 с.
5. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.
6. Змановская Е.В. Руководство по управлению личным имиджем. – СПб.: Речь, 2005. – 144 с.
7. Имидж лидера. Психологическое пособие для политиков. – М.: Общество “Знание” России, 1994.
8. Почепцов Г.Г. Имиджелогия. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000.
9. Шепель В.М. Имиджелогия. Секреты личного обаяния. – М., 1994.
10. Энкельманн Николаус Б. Харизма. Личностные качества как средство достижения успеха в профессиональной и личной жизни / Пер. с нем. – М.: Интерэксперт, 2000.
11. Юнг К.Г. Структура психики в процессе индивидуализации. – М. – СПб., 1996. – 209 с.
12. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. – СПб.: Речь, 2000. – 234 с.
13. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
14. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Фролов Д.Ф., Грабенко Т.М. Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд / Под ред. Т.Д.Зинкевич-Евстигнеевой. – СПб.: Речь, 2004. – 304 с.

15. Психология лидерства в бизнесе / В. Шеклтон. – СПб.: Питер, 2003. – 222 с.
16. Психология современного лидерства: Американские исследования. – М.: Когито-Центр, 2007. – 288 с.
17. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Дэниел Гоулман, Ричард Бояцис, Энни Макки; Пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.

Today, especially in the context of social, economical processes transformation in our society, the problem of development of qualities of a leader of future teachers is extremely actual. This article is devoted to analysis and systematization of data in the reference to this problem.

**Key words:** leadership, organizational capabilities, image, conduct, motivation, personality description, intellect.

*Отримано: 08.05.2009*

УДК 159.99:331.548

*Т.М. Клёпова*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В СИТУАЦИИ БЕЗРАБОТИЦЫ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПСИХОЛОГА СЛУЖБЫ ЗАНЯТОСТИ)**

У поданій статті як важливі критичні події у професійному розвитку особистості розглядаються втрата й зміна роботи та період безробіття. Позначено способи надання психологічної допомоги клієнтам служби зайнятості – індивідуальні консультації й групові форми роботи. Проаналізовано ефективність проведених програм соціально-психологічного тренінгу. Узагальнюється досвід роботи психолога-профконсультанта Центру зайнятості населення м. Тирасполя.

**Ключові слова:** криза професійного розвитку, психологічна допомога, соціально-психологічний тренінг.

Потеря и смена работы, а также период безработицы, рассматриваются как важные критические события в профессиональном развитии личности. Обозначены способы оказания

психологической помощи клиентам службы занятости – индивидуальные консультации и групповые формы работы. Сделан анализ эффективности проводимых программ социально-психологического тренинга. Обобщается опыт работы психолога-профконсультанта Центра занятости населения г. Тирасполя.

**Ключевые слова:** кризис профессионального развития, психологическая помощь, социально-психологический тренинг.

На своём профессиональном пути человек часто сталкивается с непродолжительными по времени периодами, в которые происходит изменение вектора профессионального развития личности. Такие периоды называют кризисами. Кризисы профессионального становления и развития могут протекать без выраженных изменений профессионального поведения, однако часто они становятся поворотными моментами индивидуальной жизни человека и сопровождаются значительными эмоциональными переживаниями, что меняет взаимоотношения с окружающими и часто приводит к смене профессии [4, с. 211; 5].

Причинами кризисов профессионального развития могут стать внешние факторы (ликвидация предприятия, сокращение рабочих мест, низкая заработная плата, переезд на новое место жительства), внутренние факторы (возросшая профессиональная активность личности, неудовлетворенность своим социальным или образовательным статусом), а также возрастные и психологические изменения (ухудшение здоровья, снижение работоспособности, синдром эмоционального выгорания), что нередко приводит к смене или потере работы.

Э.Ф. Зеер [4, с. 207-212] разделяет все профессионально обусловленные критические события на три группы:

- нормативные, имеющие относительно выраженный хронологический характер и обусловленные логикой профессионального становления в жизни человека (окончание школы, поступление в профессиональное учебное заведение, трудоустройство);
- ненормативные, характеризующиеся случайными или неблагоприятными обстоятельствами (неудача при поступлении в профессиональную школу, вынужденная безработица, потеря трудоспособности, распад семьи);
- экстраординарные (сверхнормативные), происходящие вследствие проявления сильных эмоционально-волевых

усилий личности: самостоятельное прекращение учебы, смена профессии, добровольное взятие на себя ответственности.

Таким образом, попытка трудоустройства, потеря или смена работы, а также период безработицы являются важными критическими событиями в профессиональном развитии личности.

На трудности и изменения профессиональных и жизненных обстоятельств человек может реагировать по-разному: одно и то же событие для разных людей может иметь как положительную, так и отрицательную окраску. А.К. Маркова считает, что в целом кризисы стимулируют профессиональное развитие человека, так как порождают психологическую напряженность и ставят перед необходимостью определения новых целей. Если же личность уходит от кризиса, старается его игнорировать, то чаще происходит остановка, несостоятельность профессиональной карьеры [5].

Преодоление кризисных событий требует от личности психологически компетентного отношения к себе. Не каждый человек может самостоятельно найти конструктивный выход из кризиса и обращается за психологической помощью в службу занятости. Психологическая помощь – область практического применения психологии, ориентированная на повышение социально-психологической компетентности личности [12, с. 306].

Шнейдер Л.Б. и соавт. [13, с. 7-9] включают в содержание понятия психологическая помощь многообразие теорий и практик, варьирующихся от специфического применения интервью до многообразных техник социально-психологического тренинга, без которых отношения психолога и его клиента могут легко разрушиться, а сама психологическая помощь — превратиться в простое выражение сочувствия или морализаторство. По их мнению, психологическая помощь может включать в себя психодиагностику (сообщение клиенту объективной психологической информации), психологическую коррекцию (организованное воздействие на клиента с целью изменения его активности), психологическое консультирование (помощь в достижении целей личностного развития) и психотерапию (активное воздействие психотерапевта на личность клиента с целью восстановления или реконструкции

психической реальности личности). По мнению М. К. Тутушкиной [13, с. 8], психологическая помощь включает в себя психодиагностику, коррекцию развития, психотерапию, разнообразные тренинги, профориентацию и т. д.

Содержание психологической помощи службы занятости заключается в обеспечении эмоциональной, смысловой и экзистенциальной поддержки человеку в ситуациях затруднения, возникающих в ходе профессионального становления и развития.

Основная задача психолога службы занятости – оказание психологической помощи личности в условиях поиска работы и смены профессии, создание пространства для повышения активной позиции в преодолении жизненных и профессиональных трудностей, развития личности и поддержание адекватной самооценки.

Ряд авторов [12; 13] классифицируют психологическую помощь по разным показателям:

- по времени действия: неотложная (экстренная помощь при сложных психических состояниях), продолжительная (при возникновении трудных жизненных ситуаций, психологических кризисов, конфликтов);
- по направленности: прямая (направленная непосредственно на клиента, на его обращение за помощью), откликающаяся (ответ на сложившуюся ситуацию и обращения людей из окружения клиента), упреждающая (ответ на прогнозируемую неблагоприятную для человека ситуацию);
- по пространственной организации: контактная (беседа происходит лицом к лицу клиента с психологом), дистантная (телефонная и письменная);
- по выполнению функций психологом: диагностическая (постановка психологического диагноза, составление психологического портрета индивидуальности), диспетчерская (перенаправление к другому специалисту – психотерапевту, психиатру и др.), информационная, коррекционная, консультативная, терапевтическая;
- по количеству участников: индивидуальная (особенно, когда по личностным, социальным или общественным причинам групповая форма не представляется возможной); групповая (акцент делается на развивающей,



обучающей программе или при необходимости социальной поддержки);

- по вмешательству психолога: директивная (указующая, дающая советы), недирективная (идущая за клиентом).

Применяя данную классификацию к работе психолога службы занятости, можно обозначить основные способы оказания психологической помощи в ситуации безработицы – индивидуальное консультирование и групповые формы работы в виде программ обучающих и развивающих тренингов.

Многие авторы подчеркивают важность групповых форм работы психолога службы занятости. Так, например, Н.С. Пряжников [10, с. 357] выделяет методы морально-эмоциональной поддержки клиентов, к которым относит группы общения типа «Клуба ищущих работу», тренинги общения, методы индивидуальной и групповой психотерапии. Э.Ф. Зеер [4, с. 225, 228] подчеркивает, что действенным средством оказания психологической поддержки личности, преодолевающей кризисы профессионального развития, могут послужить тренинги личностного и профессионального роста.

В своей статье мы попытаемся проанализировать эффективность такой разработанной и проводимой в Центре занятости населения Тирасполя психологами-профконсультантами, групповой формы оказания психологической помощи безработным гражданам, как проведение социально-психологического тренинга.

В ходе проведения индивидуальных консультаций психологами Центра занятости населения были проанализированы препятствия, затрудняющие трудоустройство граждан и являющиеся основными показаниями для включения безработных в групповую работу – это трудности личностного развития (неадекватное представление о своих качествах, способностях и возможностях, неадекватная самооценка, неуверенность в себе, отсутствие дальнейших перспектив развития); затруднения эмоционального плана (трудности распознавания и обозначения чувств и переживаний, трудности осознания эмоциональных состояний, неспособность к эмпатии); высокая ситуативная и личностная тревожность (вплоть до страха определенных действий и событий, например, собеседования с работодателем, и реакции их избегания); трудности коммуникации; отсутствие адекватных способов

разрешения конфликтных ситуаций; отсутствие активности в социальной сфере; неумение планировать свои действия в соответствии с поставленной целью и предвидеть их последствия.

Исходя из этого были разработаны четыре направления социально-психологического тренинга: тренинг общения, тренинг разрешения конфликтов, тренинг личностного роста и тренинг самопрезентации. Подготовка занятий строилась с учётом следующих принципов, определяющих цели, задачи, методы и средства психологического воздействия.

– Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач, который состоит в необходимости формулировки целей и задач с учетом трёх уровней: коррекционного (исправление психологических нарушений и трудностей), профилактического (предупреждение нарушений и трудностей) и развивающего (стимулирование и обогащение личностного развития).

– Принцип единства диагностики и коррекции отражен в обязательной предварительной диагностике психологических трудностей и их возможных причин, а также постоянном контроле изменений поведения человека, динамики его эмоциональных состояний, чувств и переживаний. Такая целостность диагностики и коррекции позволила аргументированно формулировать цели и задачи программы занятий, а также вносить в них по ходу работы необходимые коррективы, адаптируя методы и средства психологического воздействия.

– Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей человека – учёт психологических особенностей протекания конкретного возрастного периода и признание уникальности пути развития каждой личности при отборе участников тренинга и во время проведения занятий.

– Принцип комплексности методов психологического воздействия заключался в подборе и использовании многообразия методов, техник и приемов из арсенала многих научных школ практической психологии.

Отбор участников в группу происходил на основании рекомендаций психолога в результате индивидуальных консультаций с учётом принципа добровольности. Желание стать членом тренинговой группы – первое необходимое требование для участия. Поэтому предварительно потен-

циальным участникам доступно объясняли цели и формы работы, формируя у них мотивацию к этой деятельности.

Обычно численность группы составляла 10-12 человек. Продолжительность каждой программы социально-психологического тренинга, предложенной безработным, включала 15 часов – 6 занятий длительностью 2,5 часа.

Общей целью социально-психологических тренингов являлось оказание психологической помощи безработным гражданам и содействие социально-психологической адаптации личности в критические периоды профессионального развития. Общие задачи были такими овладение личностью психологическими знаниями; формирование умений в сфере общения; формирование и развитие активной позиции в самостоятельном разрешении профессиональных и жизненных трудностей; развитие способности к адекватному самопознанию и познанию других людей. Различие акцентов в конкретных задачах зависело от направления тренинговой программы: общение, конфликты, самопрезентация, личностный рост.

Основными методами, применяющимися в тренинговой работе, явились групповая дискуссия, ролевые и бланковые игры.

Опыт проведения «открытых» и «закрытых» групп подчеркивает преимущество последних. Сформированные до начала занятий, закрытые группы не меняли состав даже при условии количественного сокращения участников группы. В ходе занятий происходила динамика развития эмоциональных и социальных отношений в группе и новые участники, не освоив эти отношения, испытывали трудности в адаптации. Осознавая данное обстоятельство, сами члены группы на первом занятии принимают решение в пользу «закрытости» группы.

Важным преимуществом групповой работы является возможность получения обратной связи и поддержки от людей, имеющих общие проблемы. В процессе группового взаимодействия приходит принятие ценностей и потребностей других. В группе человек чувствует себя получающим помощь и помогающим, в такой среде он легче приобретает новые умения, экспериментируя с различными стилями отношений среди равных партнеров. Наблюдая происходящие в группе взаимодействия, участники могут идентифицировать себя с другими и использовать установившуюся эмоциональную связь при

оценке собственных чувств и поведения. Таким образом, происходит влияние на оценку человеком своих установок и поведения, формирование его Я-концепции.

Группа может облегчить процесс самоисследования. Часто участникам тренинга для самораскрытия требуется соучастие и принятие их группой. Если такая попытка самораскрытия и изменения поощряется другими, то, как следствие, усиливается уверенность в себе.

В ходе тренинговой работы человек видит себя во взаимодействии с другими и в зеркале отношений, поступков и действий других. В группе моделируются и отрабатываются навыки общения, формируется культура общения, преодолевается неуверенность в себе, приобретает самостоятельность и независимость. Это особенно важно для человека, потерявшего работу. Работа в группе предоставляет участнику возможность проверить себя на модели той ситуации, которую ему предстоит решать в жизни, поиграть в эту ситуацию.

Таким образом, эффективность групповых форм оказания психологической помощи личности в такие критические периоды профессионального развития, как потеря и смена работы, попытка трудоустройства, в виде проведения программ социально-психологического тренинга подтверждается следующими выводами:

- Опыт взаимодействия участников тренинга помогает решению межличностных проблем. Человек избегает замыкания в самом себе со своими трудностями, обнаруживает, что его проблемы актуальны для многих людей – подобное открытие само по себе оказывается мощным психотерапевтическим фактором.
- В группе моделируется система взаимоотношений и связей, характерная для реальной жизни, что дает возможность увидеть и проанализировать в условиях психологической безопасности закономерности общения и поведения других людей и самих себя.
- Искренняя, безоценочная обратная связь позволяет увидеть себя глазами других людей, что способствует коррекции адекватного представления о себе.
- В ходе занятий участники обучаются новым умениям, экспериментируют с различными стилями поведения в различных ситуациях. Особенно ценным является

опыт, приобретенный в результате моделирования ситуации собеседования при приёме на работу, где можно попробовать вести себя иначе, чем обычно, проанализировать разные модели поведения.

- Участие в тренинговой программе облегчает процессы самораскрытия и самопознания, что позволяет лучше понять себя и повысить уверенность в себе.

В перспективе планируется оценка эффективности описанных программ социально-психологического тренинга с помощью объективных методов исследования.

#### **Список использованных источников**

1. Большаков В.Ю. Психотренинг, социодинамика, упражнения, игры. – С.–Пб.: Социально-психологический центр, 1996. – С.10-32.
2. Вачков И.В. Психология тренинговой работы. – М.: Эксмо, 2007. – С. 12-22, 118-131.
3. Дудина О.М., Ратникова М.А. Профессиональная мобильность: кто и как принимает решение сменить профессию // Социологические исследования. – 1997. – № 11. – С. 48-54.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2006. – С. 203-226.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
6. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – С. 8-154.
7. Панченко А.В. Анализ поведенческой активности безработных // Материалы конференции «Человек в психологии: ориентиры исследований в новом столетии». – Караганда: Карту, 2001. – С. 166-172.
8. Практикум по дифференциальной психодиагностики профессиональной пригодности / Под ред. Бодрова В.А. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – С. 5-26.
9. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
10. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Академия, 2005. – С. 328-367.

11. Пряжникова Е.Ю. Профорієнтація. – М.: Академія, 2005. – С. 102-230.
12. Психологія. Словарь. Под ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. – М.: Политиздат, 1990. – С. 494.
13. Шнейдер Л.Б., Вольнова Г.В., Зыкова М.Н. Психологическое консультирование. – М.: Ижица, 2002. – С. 8-31.

In this article loss and change of working place as well as unemployment period are considered to be important critical events in the professional development of the personality. Ways of psychological aid delivery to the clients of employment center – individual consultations and group work – are indicated in the article. There is an efficiency analysis of social-psychological training conducted. Professional experience of psychologist, counselor of Tiraspol Employment Center, is summarized.

**Key words:** professional development crisis, psychological aid, social-psychological training.

*Отримано: 29.05.2009*

УДК 159.91:371

*О.М. Кокун*

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАХОДИ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ**

У статті викладено зміст психофізіологічного забезпечення професійного становлення фахівця, його методологічні засади та практичні заходи, що можуть застосовуватись у його процесі.

**Ключові слова:** психофізіологічне забезпечення діяльності, професійне становлення особистості становлення фахівця, засоби професійного розвитку.

В статті изложено содержание психофизиологического обеспечения профессионального становления специалиста, его

методологические основы и практические мероприятия, которые могут применяться в его процессе.

**Ключевые слова:** психофизиологическое обеспечение деятельности, профессиональное становление специалиста, средства профессионального развития.

**Постановка загальної проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями.** Суспільні та економічні зміни, які стрімко і постійно відбуваються як у світі, загалом, так і в Україні, зокрема, зумовлюють підвищення вимог до фахівців різних галузей. Це, в свою чергу, визначає необхідність пошуку нових та більш ефективних шляхів сприяння повноцінному професійному становленню фахівців.

Так, за останні десятиліття у науковому обігу достатньо міцно закріпилося поняття *психофізіологічного забезпечення діяльності* [6]. Також часто зустрічаються близькі до нього поняття *психологічного забезпечення, соціально-психологічного* та ін. [8]. Це є цілком закономірним, адже різні види навчальної та професійної діяльності перебувають у постійному розвитку. Змінюються їх умови, підвищується складність, стресогенність, зростають вимоги, які вони ставлять до людини [2; 6; 7; 8; 12]. У поєднанні із стійкою тенденцією до погіршення рівня фізичного розвитку та стану здоров'я населення це закономірно призводить до негативних наслідків у навчальній та професійній сфері, підвищення ризику виникнення різних соматичних і нервово-психічних хвороб. Саме перед психофізіологічним забезпеченням діяльності й ставилось таке вагоме завдання, як, з одного боку, запобігти зазначеним негативним явищам, а з іншого – сприяти підвищенню ефективності діяльності.

Але невпинність та інтенсифікація вищеназваних процесів та тенденцій, зумовлених стрімким розвитком світової цивілізації, дозволяють спрогнозувати, що надалі традиційний зміст психофізіологічного забезпечення діяльності має розширюватись у напрямку більш глобального поняття *психофізіологічного забезпечення професійного становлення фахівця*.

Під професійним становленням фахівця, загалом, розуміють процес прогресивної зміни його особистості внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самоудосконалення й самоздійснення.

Професійне становлення – це формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей і їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних особливостей людини [2].

Очевидною постає необхідність інтеграції численних, але досить різнорідних досліджень, пов'язаних із різними аспектами професійного становлення фахівця, визначення сучасних особливостей такого становлення, його основних психологічних та психофізіологічних чинників і детермінант, поєднання суто психологічних та психофізіологічних аспектів цієї проблеми. Це надасть можливість визначити основні концептуальні теоретико-методологічні та практичні засади і розробити цілісну систему психофізіологічного забезпечення професійного становлення фахівця (від його початкових етапів до етапу вищих професійних досягнень).

У цій статті ми розглянемо зміст психофізіологічного забезпечення професійного становлення фахівця, його методологічні засади та практичні заходи, що можуть застосовуватись у його процесі.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** *Психофізіологічне забезпечення професійного становлення фахівця (ПЗПСФ)* являє собою систему послідовних заходів, спрямованих на оптимізацію формування та розвитку у людини професійної спрямованості й компетентності, професійно важливих якостей і психофізіологічних властивостей з метою досягнення нею найвищого індивідуально можливого професійного рівня та найбільшого розкриття її особистісного потенціалу у певній професійній діяльності [8].

Здійснення такого забезпечення має ґрунтуватись на *принципах* науковості, послідовності та безперервності, оптимізації, системності, індивідуалізації, адекватності, спрямованості на максимально можливі професійні досягнення.

1. Принцип *науковості* передбачає, що ПЗПСФ має ґрунтуватись на загальнонауковій методології, сучасних наукових досягненнях (зокрема, психології та психофізіології), використанні науково обґрунтованих методів та методик,



врахуванні науково обґрунтованих даних щодо сучасних особливостей становлення фахівця у певних професіях тощо.

2. Принцип *послідовності та безперервності* – що найвищої ефективності ПЗПСФ може бути досягнуте за умови його послідовного здійснення на всіх етапах такого становлення – від етапу професійної орієнтації (оптації) до етапу вищих професійних досягнень.

3. Принцип *оптимізації* передбачає вибір оптимізації як концептуального підходу при застосуванні заходів, спрямованих на ПЗПСФ.

У цьому випадку, оптимізація являє собою таке застосування зазначених заходів, яке спрямоване на індивідуальне узгодження психофізіологічних можливостей певної людини з різноманітними вимогами, які висуває до цих можливостей її професійна діяльність. Подібна оптимізація передбачає взаємопов'язане використання двох основних груп методів: 1) методів отримання інформації та 2) методів впливу (оптимізації). За допомогою першої групи методів (дослідницькі методи) отримується необхідна для ефективного забезпечення професійного становлення фахівця інформація (про особливості його професійної діяльності, його особистісні особливості, наявні та потенційні психофізіологічні можливості і т.ін.). Друга група методів безпосередньо використовується з метою оптимізації його професійного становлення.

4. Принцип *системності* передбачає необхідність врахування різних рівнів системної організації людської індивідуальності (фізіологічного, біоенергетичного, психічного, поведінкового, особистісного, соціально-психологічного) у взаємозв'язку із значущими аспектами професійної діяльності та соціальних взаємодій людини.

5. Принцип *індивідуалізації* – необхідність врахування індивідуальних особливостей кожної людини (у найширшому розумінні) при виборі та застосуванні заходів, спрямованих на оптимізацію її професійного становлення.

6. Принцип *адекватності* передбачає при здійсненні ПЗПСФ застосування заходів адекватних певному етапу його професійного становлення, його індивідуальним особливостям, поставленим завданням тощо.

7. Принцип *спрямованості на максимально можливі професійні досягнення* означає постановку мети сприяння

здобуттю певним фахівцем індивідуально максимально можливого для нього професійного рівня та професійних здобутків.

У ПЗПСФ можна виділити чотири основні **напрямки**: за етапами професійного становлення, за його складовими, за певною професією та за спрямованістю заходів.

Так, за *етапами професійного становлення* ПЗПСФ може розрізнятися за етапами забезпечення: 1) професійної орієнтації (оптації); 2) професійної підготовки; 3) професійної адаптації 4) первинної професіоналізації; 5) вторинної професіоналізації; 6) професійної майстерності.

За *складовими професійного становлення* ПЗПСФ може бути спрямоване на оптимізацію формування та розвитку у нього: 1) професійної спрямованості; 2) професійної компетентності; 3) професійно важливих якостей і 4) професійно важливих психофізіологічних властивостей.

ПЗПСФ також може поділятися у залежності від того, у якій *певній професії* воно здійснюється.

І за *спрямованістю заходів* у ПЗПСФ можна виділити спрямування на: 1) формування, розвиток певних якостей (спрямованості, компетентності і т. ін.) та 2) профілактику, подолання негативних особистісно-професійних явищ (професійних криз, деструкцій, вигорання); а також на: 1) застосування діагностичних та 2) оптимізаційних (корекційних) методів.

Важливою складовою ПЗПСФ можна вважати психологічний супровід професійного становлення фахівця. Зміст такого супроводу найбільш повно був проаналізований Е.Ф. Зеєром [2].

Психологічний супровід — це цілісний процес вивчення, формування, розвитку і корекції професійного становлення особистості з урахуванням своєрідності й психологічних особливостей кожної стадії, а також права особистості нести відповідальність за своє професійне життя [2, с. 284]. Мета психологічного супроводу полягає у повноцінній реалізації професійно-психологічного потенціалу особистості і задоволення потреб суб'єкта діяльності. Психологічний супровід професійного становлення особистості здобуває особливу актуальність в умовах ринкової економіки, коли зростає значення професійно-психологічного потенціалу і професійної

мобільності фахівців, знижується соціальна захищеність працівників [2].

Основу психологічного супроводу, за Н.Ю. Воляннюк, складає єдність чотирьох функцій: діагностики суті проблеми, що виникла; інформації стосовно природи проблеми та шляхів її вирішення; консультації на етапі прийняття рішення та розробки стратегії вирішення проблеми; первинної допомоги на етапі реалізації розробленого плану [3].

У ширшому розумінні виділяють такі функції психологічного супроводу професійного становлення:

- інформаційно-аналітичний супровід окремих етапів професійного становлення (вибору професії, початкового етапу профадаптації, професіоналізації тощо);
- проектування і самопроектування сценаріїв окремих етапів професійного становлення;
- психологічно компетентне надання підтримки і допомоги особистості в подоланні труднощів професійного становлення, особливо при зміні соціально-професійного середовища;
- професійна реабілітація особистості у випадках тривалої перерви в професійній діяльності (жінок після народження дитини, безробітних, людей, що вийшли з місць ув'язнення та ін.);
- забезпечення соціально-професійного самозбереження;
- профілактика розвитку професійних деформацій, надання допомоги в подоланні криз і стагнації;
- корекція соціально-професійного і психологічного профілю особистості [2].

Важливою складовою ПЗПСФ є індивідуалізація діяльності фахівця. Її сутність полягає в організації діяльності фахівця відповідно до його психофізіологічних особливостей. До заходів індивідуалізації діяльності відносять: планування оптимального навантаження, оптимізацію режиму праці, відпочинку, харчування. Такі заходи можуть, наприклад, полягати в індивідуалізації обсягу і тривалості навантаження та його оперативній зміні залежно від наявного стану людини; раціональному чергуванні різноманітних видів навантаження та інтервалів відпочинку; створенні умов для повноцінного відпочинку та відновлення [6]. Раціональний режим праці й відпочинку – “...це розпорядок у трудовій діяльності, що

регламентує таке співвідношення праці і відпочинку, при якому висока продуктивність праці щонайдовше поєднується з високою і стійкою працездатністю людини” [11, с. 76].

Вироблення фахівцем індивідуального стилю діяльності, взагалі, можна вважати одним із провідних чинників оптимізації його професійного становлення. Індивідуальний стиль діяльності, згідно з Є.О. Климовим [4], являє собою спосіб діяльності, що враховує індивідуальні якості (особливості) суб’єкта і має такі відмітні ознаки, як стійкість, зумовленість певними особистісними якостями, і є засобом ефективного пристосування до об’єктивних вимог. Індивідуальний стиль являє собою індивідуально-своєрідну систему психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно удається людина з метою найкращого зрівноважування своєї (типологічно зумовленої) індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності [5]. Основна функція індивідуального стилю діяльності полягає в оптимальному пристосуванні людини до заданих умов і вимог діяльності з метою досягнення належного результату.

Такий оптимальний стиль діяльності забезпечує ефективну взаємодію фахівця з колегами, керівниками та підлеглими при найбільш раціональному використанні індивідуальних можливостей і засобів в конкретних умовах професійної діяльності. Тобто оптимальний індивідуальний стиль діяльності забезпечує найвищий результат при мінімальних витратах часу та зусиль [1, с. 199].

ПЗПСФ методологічно також може ґрунтуватись на оптимізації адаптаційних можливостей фахівця – індивідуальному узгодженні його адаптаційних можливостей людини з різноманітними вимогами, які висуває до цих можливостей її життєдіяльність.

В акмеології оптимальність означає бажаний, ідеальний, “вершинний” стан, рівень розвитку, а оптимізація – це спосіб його досягнення, який являє собою альтернативу стихійному, емпіричному нецілеспрямованому способу розвитку [1, с. 73]. Принцип оптимальності є центральним принципом акмеології. До основних індикаторів оптимального стану суб’єкта діяльності належать висока продуктивність діяльності при низьких енерговитратах та його задоволеність діяльністю [1, с. 74].

Як було показано нашими попередніми дослідженнями, оптимізація адаптаційних можливостей людини може бути досягнута такими шляхами (та їх поєднанням): 1) зменшення сили впливу чи повне усунення виявлених дезадаптаційних факторів; 2) підвищення стійкості людини різними засобами до впливу дезадаптаційних факторів; 3) підсилення адаптаційно сприятливих факторів з метою компенсації дезадаптаційних [6].

Важливим напрямком ПЗПСФ також можна вважати здійснення психопрофілактики професійних деформацій особистості фахівця. За О.В. Поляковою, основними цілями подібної профілактики є усунення зовнішніх і внутрішніх факторів, які шкідливо відображаються на психіці людини, її акмеологічному потенціалі і результатах професійної діяльності, використання внутрішніх та зовнішніх факторів, які позитивно впливають на суб'єкта професійної діяльності та її ефективність [9, с. 268].

До особистісно орієнтованих технологій професійного розвитку, що можуть бути використані в процесі ПЗПСФ, відносять:

- розвиваючу діагностику;
- тренінги особистісного і професійного розвитку й саморозвитку;
- моніторинг соціально-професійного розвитку;
- технології формування психологічної аутокомпетентності;
- психологічне консультування з проблем соціально-професійного розвитку;
- проектування альтернативних сценаріїв професійного життя;
- особистісно орієнтовані тренінги підвищення соціально-професійної і психолого-педагогічної компетентності;
- ретроспекція професійного життя (метод психобіографії);
- тренінги самоуправління, саморегуляції емоційно-вольової сфери і самовідновлення особистості [2].

Зокрема, сучасне тренінгове забезпечення ПЗПСФ докладно викладено у монографії Е.Е. Симанюк [10, с. 197-246]. Автором розроблено комплекс тренінгів, які цілеспрямовано можуть вирішувати завдання такого супроводу: 1) “Тренінг

корекції стратегії подолання криз професійного становлення особистості”; 2) “Тренінг профілактики та корекції вивченої безпорадності”; 3) “Тренінг формування професійної ідентичності”.

Отже, підсумовуючи, можна зробити **висновок**, що сучасний актуальний суспільний запит щодо ефективного вирішення наукової проблеми психофізіологічного забезпечення професійного становлення фахівця може бути задоволений виходячи із визначеного змісту цього забезпечення, засновуючись на запропонованих методологічних засадах та використовуючи широкий арсенал розглянутих практичних заходів.

**Перспективи** подальших досліджень полягають у створенні чітких методично забезпечених алгоритмів психофізіологічного забезпечення різних етапів професійного становлення фахівця у професіях різних типів.

#### **Список використаних джерел**

1. Деркач А. А. Акмеология в вопросах и ответах: Учебное пособие / А.А.Деркач, Е. В. Селезнева – М.: МПСИ, Воронеж: НПО МОДЭК, 2007. – 248 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебн. пособие / Э.Ф. Зеер. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.
3. Воляннюк Н.Ю. Психологічні засади професійного становлення тренера-викладача: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України / Н.Ю. Воляннюк. — К., 2006. – 34 с.
4. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А. Климов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969. – 278 с.
5. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности // Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова / Е.А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 74-77.
6. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: Монографія / О.М. Кокун. – К.: Міленіум, 2004. – 265 с.

7. Кокун О.М. Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина»: зміст та програма досліджень // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія / За ред. С.Д. Максименка / О.М. Кокун. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – Вип. 8. – С. 65 – 73.
8. Корольчук М.С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. — К. : Ніка-Центр, 2006. — 580 с.
9. Полякова О.Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности: Учебное пособие / О.Б. Полякова. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 304 с.
10. Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности: Практико-ориентированная монография / Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 252 с.
11. Ткачук В.Г. Психофизиология труда: Конспект лекцій / В.Г. Ткачук, В.Е. Хапко. – К.: МАУП, 1999. – 88 с.
12. Толочек В.А. Современная психология труда: Учебн. пособие / В.А. Толочек. – СПб.: Питер, 2005. – 479 с.

The article is devoted to the contents of professional's perfection psychophysiological maintenance, its methodological bases and practical measures, which can be applied in this process.

**Key words:** psychophysiological maintenance of activity, personaliti's professional perfection, practical measures of professional development.

*Отримано: 15.05.2009*

## **Історико-психологічні засади етнізації юнаків**

Розкрито історико-психологічні засади набуття людиною етнокультурних ознак у процесі етнізації та впродовж етно-психогенезу. Означено питання належності зазначених феноменів аксіологічній системі юнака.

**Ключові слова:** етнопсихологія, передумови, особистість, етнізація.

Рассматриваются историко-психологические основы приобретения человеком этнокультурных признаков в процессе этнизации и этнопсихогенеза. Очерчены вопросы принадлежности названных феноменов аксиологической системе юношей.

**Ключевые слова:** этнопсихология, предпосылки, личность, этнизация.

**Постановка проблеми.** Звернення до психології етнізації людини взагалі, а юнака особливо, назріло вже давно. Йдеться ж про узагальнений вимір етнопсихологічної бази молодій людини, що вступає у самостійне життя, формує суспільне обличчя народу, держави й становить психосемантичну структуру його етнонаціональної компетентності. Не може бути результативності від одного знання та вміння без належного застосування волі, самоусвідомлення самозначущості, своєї потреби, за якими стоять належне суспільне, державне стимулювання. При цьому ми виходимо з того, що компетенція юнака є вінцем усієї попередньої комплексної навчально-виховної роботи з дитиною.

**Аналіз останніх досліджень.** Означена проблема не знаходить свого належного висвітлення в наукових дослідженнях і певною мірою відображена у працях періоду «національного пробудження». До них передусім слід віднести публікації Аруттюнова С.А. [1], Майкла Коуела [2], Байбурина А.К. [3], Бгажнокова Б.К. [4], Власової В.Б. [5], Кочеткова В.В. [6], Белінської О.П. [7], Стефаненко Т.Г. [7]. Більшість з них присвячені глибинним процесам, пов'язаним з особливостями засвоєння етнічних стандартів у ранньому віці,



стереотипам поведінки, культурі етнічних комунікативних процесів. Лише окремі висвітлюють питання етнічної соціалізації підлітка, міжкультурних комунікацій як органічних чинників етнізації.

**Постановка завдання.** З'ясування етнічного чинника у складному процесі соціалізації, тобто етнізації, як основи культурної компетентності юнака, є провідною проблемою дослідження. Це передбачає низку підпорядкованих завдань, що стосуються сутності психологічної природи етнокультури, процесу навчання особи розумінню культури, набуття нею етнокультурної компетентності. Передбачається розкриття положення про те, що етнічно компетентною стає та особа, яка вільно орієнтується у світі значень певної культури, розуміє мову цієї культури і вільно творить цією мовою. При тому йдеться про мову не як лінгвосистему, а широку знакову систему, що починається від символізованого простору як ядра традиційної культури.

Висхідним положенням тут може бути теза про те, що руйнування системи символів доквілля руйнує саму людину. Це твердження належить видатному французькому мислителю, психологові Мішелю Фуко. У ситуації занедбання виховної роботи в освітній системі під приводом "деідеологізації" втрачено орієнтири на культурне коріння під зливою сумнівних західних пріоритетів, тому варто нагадати початковий зміст базових термінів. Слово «культура» у масовому вжитку заманіпульоване до невпізнання. Необхідно повернутися до етимологічних первнів (*cultus* лат. – поклоніння, схилення, *підпорядкування* *cultura* – догляд, виховання, освіта, розвиток, шанування, визнання, *самовідтворення, прагнення до самовдосконалення, Абсолюту*). Як бачимо, про легковажно-розважальне не йдеться. Варто звернутися до практики поєднання архаїчного й модерного у передових країнах світу (Японія, Швеція, Англія та ін.), і пересвідчимося у піїтетному, священному ставленні до архаїзмів, міфологізмів, які переважно не підлягають осенсуванню й шануються за вищими стандартами належності та доцільності.

Ми детерміновані, тобто є проявом вселенського закону причинно-наслідковості, тому лише дошукування сутності Першопочатку здатне прояснити істинність сучасного. У мікросвіті захована таємниця макросвіту (теза натурфілософів).

У наш секуляризований вік ми залишаємося великою мірою залежні від повір'їв, забобонів, від того, що належить до міфологічної свідомості. Не в змозі дістатися таємниці сутності міфу видатний дослідник цього феномену академік О.Ф.Лосєв метафорично підсумував: міф – це «жива істота», у ньому міститься «Все». «Все» через механізм успадкування (традиціоналізації) об'єктивоване, опредмечене у складній системі звичаїв (*mores* лат. – звичай), звичаєвості, моральності – способі життя і буття (традиційності, поширене рос. «традиціоналізм»). Звичаєвість, обрядовість – біопсихічне ядро культури, паспорт етнічного, репрезентований світові складною системою символів, які органічно єднають людину з Природою. Вона не може бути предметом споживання, "об'єктом застосування волі", оскільки такий людський егоцентризм, часто етноцентризм, раціоналізм і прагматизм, культ матеріального, жорстокість і цинізм, нехтування мораллю (звичаєвістю) призводить до сумних наслідків. На зміну культурі у такій ситуації приходять шустеріани, сердючкомани, поплавськовізми та інші психотехнології.

З огляду на викладене стає питання сутності тих психічних механізмів, що формують зразкове етнопсихотипове, а також забезпечують засвоєння його людиною у всьому процесі навчально-виховної роботи, тобто як відбувається процес етнізації людини, що підтверджує практичний досвід [8, с. 101].

Поглиблене розуміння етнічно типового як базово-нормативної, усталеної психічної моделі, що може існувати лише у межах етнічної заданості, є вінцем філогенетичного розвитку, а розуміння її можливе лише через формотворчу дію традиції як соціально-психологічної закономірності, що забезпечує міжпоколінне успадкування сепарованого життєвого досвіду для забезпечення життєдіяльності людини. Виражаючи взаємозв'язок людини – суб'єкта психічної активності та об'єктивної реальності, у якій вона самореалізується, потреба належності до традиційності виявляє себе у неусвідомлюваних схильностях, звабах, симпатіях, пристрастях, а також в усвідомлених мотивах поведінки. Маючи предметну спрямованість на випробуваний колективний досвід, потреба співпричетності до традиційності та опанування нею як способом буття, стимулює пошук певних способів і шляхів її задоволення. Визначальною особливістю потреби тради-

ційності є її динамічний характер, пошук нових методів, шляхів її досягнення, що інколи створюють парадоксальні ситуації – для досягнення й утримання традиційності вдаватися до використання надмодерних, сучасних здобутків науки й технологій. Прикладом може бути архітектурні проекти сучасних культових споруд.

У процесі психічної діяльності людина підпорядковується вимогам традиційності за належністю, не завжди розуміючи практичну доцільність традиціоналізованого досвіду. В опанованому інформаційному масиві свідомість розрізняє усталену частину, більшою мірою захищену від побіжних хаотичних впливів, побутово-технологічних та інших інноваційних втручань. Це складає основу в системі вартісних орієнтацій особистості. Сюди слід віднести надбання індивідуального родинного побуту, лексико-інтонаційне, емоційно-вжиткове мовлення та різні метамовні комунікації, автостереотипи й індивідуалізовані норми міжетнічних стосунків, значну частину декоративно-вжиткового, побутового начиння тощо. Зародження, функціонування та відмирання традиціоналізованих стереотипів часто супроводжується втратою ними актуально практичного значення і набуттям ознак архаїзмів.

Серед істотних особливостей психології саморозвитку і розвитку, «народження себе» ми спостерігаємо наявність складного інтроспективного процесу, де особистість у процесі самоаналізу своєї діяльності оцінює, переживає, піддає сумніву та утверджує стан досягнення окремих етапів чи життєвих цілей загалом, використані для цього певні знання, методи, формує новий ступінь інтересів, домагань. Одночасно у суб'єкта психологічної дії по відношенню до свого «Я» як об'єкта когнітивно-адаптивних зусиль виникає потреба пошуків нових пізнавально-освоювальних можливостей, окремих їх моделей з паралельною індивідуальною адаптацією, ранжуванням їх за доцільністю, актуальністю, досконалістю тощо. Опрацьовувана в означеному психологічному просторі інформація поділяється на умовно нову (досі невідому конкретній особистості, але традиціоналізовану, тобто схвалену колективним досвідом, яка має, як правило, коротший період адаптації) та абсолютно нову. Ця друга частина сприймається людиною з не меншим інтересом, зате рівень індивідуального

засвоєння, прийняття її значно нижчий. Засвоєний інформаційний пласт озвичається, набуває у свідомості ознак традиціоналізованого і поповнює індивідуальний набуток для здійснення життєвих програм. Такий психологічний досвід є переважаючим у означеному просторі й, тяжіючи до статусу панівного, виконує роль захисної буферної зони між звабливо бомбардуючими інноваціями та перевіреними (традиціоналізованими) надбаннями, не пропускаючи до лона останньої поповнень сумнівної вартості.

Якісно відібраний селекціонований досвід і життєві цінності складають основу, на якій має формуватися психологія поведінки, вчинку учня, система важливих психологічних настанов, рис характеру (впевненість у своїх силах, готовність і здатність долати перепони, формувати складні завдання і розв'язувати їх, вміння екстраполювати опановані зразки поведінки та діяльності на розв'язання нових проблем тощо). Людина як віддзеркалення матриці етнічного середовища об'єктивує свою поведінку під його визначальним впливом у вигляді стереотипізованих стандартів, у такий спосіб обумовлюючи її собливістями етносоціальної організації, соціокультурних механізмів.

Знаково-символічний засіб формування й функціонування стереотипів поведінки має складну структуру, виявляючи себе як акти свідомості, результати певного переживання й розуміння об'єктивної реальності, мисленнєві процеси. Стереотипи поведінки корелюються з архетипічними системами, відтворюючи сферу несвідомого, а також маючи тенденцію до виявлення себе як артефактів культури. Здійснюючи нормативну і типізуючу функцію, стереотипи підтримують існування людини як представника соціуму в часі, здійснюють програму неспадкової передачі досвіду у процесі етнізації. Вони служать засобом етнічної ідентифікації та самоідентифікації людини, концентрують у собі вищі життєві цінності та ідеали. Стереотипізація найвагомішої інформації дозволяє не лише здійснювати відбір, але й зберігати її робочий обсяг за обставин постійного оновлення, компенсуючи ентропійні втрати, а також протидіючи ентропії. У контексті сказаного стереотип поведінки є етнопсихологічним поняттям, що співвідноситься зі звичкою, індивідуалізованим стандартом, а норма оформлюється як звичай – елемент структури суспільної моралі. Суспільна норма

ставить людину в ситуацію протиріччя з індивідуальними уявленнями про нормальне, утверджуючи у такий спосіб суспільно неунормований острівець власних внутрішніх норм. До них належать сповідання цінностей, правил, навичок, що ґрунтуються на позанаукових знаннях і вимагають подолання часто непереборних бар'єрів для їхньої суспільної легалізації та утвердження.

Система стереотипізованої поведінки акумулює у собі найвищі життєві цінності, ідеали, вірування, складаючи основу способу життя і форми буття людини, тому відступитися від усталених поведінкових норм є рівнозначним найвищій зраді, тобто перейденням крайньої межі на грані життя.

Розглядаючи психологічну природу стереотипу поведінки, не можна обійти особливостей започаткування усталеностей поведінки, тобто стереотипізації та впливу її на оточення. Майкл Коул, розглядаючи зв'язок дитини з соціокультурним середовищем, послуговується поняттям «ніша розвитку» дитини у рамках щоденних практик її оточення [2, с. 214]. Під нею розуміється система фізичних і соціальних компонентів, у якій живе дитина, етнокультурні звичаї догляду та уявлення батьків про дітей. Культурні практики є видами діяльності, стосовно яких існує нормативне очікування, повторювані або звичні дії. Всередині культурної практики всі об'єкти є соціальними, оскільки вони соціально встановлені. Хоч дорослі за власною ініціативою і можуть створювати ніші розвитку і своєю владою обмежувати організацію поведінки в них, проте події, що відбуваються в процесі культурно організованих видів діяльності, є сумісними звершеннями. Активними агентами процесу розвитку є і дитина, і її соціокультурне оточення. У цьому контексті звичайна заміна пелюшок розглядається раннім прототипом міжіндивідуальних шаблонів як регулярно повторюваних послідовностей міжіндивідуальних взаємодій, що відбуваються схожим чином у різних випадках. Ці шаблони-стандарти повторюються часто і ритмічно, координують організовані зразки взаємодії між дітьми і дорослими й синхронізують їхні поведінкові та емоційні стани. Викладена модель формування первинного стереотипу може слугувати основою для розуміння психологічного механізму стереотипізації або узвичаєння поведінки, тобто приведення її у стан узгодженості з етнокультурною звичаєвістю доквілля з

майбутнім відтворенням її у власних практиках на новому виткові. Отже, ми підійшли до особливого процесу етнізації дитини й дорослої людини як чинника формування національної самосвідомості. Основною характеристикою етнізації є процес формування і становлення етнічних ознак особистості як соціального індивіда, тобто процес етнічної соціалізації через засвоєння людиною певних якостей, що становлять сутність конкретної етнокультурної моделі, суспільно-історичного досвіду того етносу, до якого належить певна людина.

Етнізація юнака не може розглядатися як процес дії етнічних факторів на конкретну людину, де індивіду відводиться пасивна роль об'єкта впливу [7, с. 73]. Звичайно ж, сама людина, її потенційні можливості освоїти культурний пласт суспільства, її потреби та інтереси, спрямованість її соціальної активності виступають важливими факторами її етнізації, що охоплює все коло явищ, пов'язаних із становленням, розвитком і закріпленням в особистісних структурах якостей, що відображають особливості культури етносу, членом якого є особа.

У навчально-виховному процесі етнізація розгортається як процес набуття особливостей оціночних, моральних суджень, естетичних уявлень, формування «композиції» типових, притаманних етносу навичок, умінь, виробничих прийомів, стилю спілкування й поведінки. Під час етнізації люди певної культури засвоюють однаковий ракурс бачення світу, ідентичний спосіб його категоризації, систематизації, типізації. Це є підґрунтям загальної переконаності в природності й правильності «нашого» способу життя, самоочевидності для загалу багатьох «істин», тотожності засобів інтерпретації природного та соціального світу. Завдяки цьому формуються засади етнічної самосвідомості, відчуття себе як «ми», тобто всі, хто сприймає й розуміє світ, як «я». Навіть не дуже промовисті, на перший погляд, прояви звичаєвого етикету під пильним оком можуть бути змістовним індикатором духовного світу й етнічної належності людини, що є об'єктом самоусвідомлення своєї національної належності, утвердження себе у своїх почуттях, переконаннях. Для дитини засвоєння досвіду суспільства, системи значень певної культури в процесі етнізації постає як пізнання. Цей самий процес, з погляду суспільства, постає передусім як процес навчання особи розумінню культури, набуття нею етнокультурної компетентності. Етнічно компе-

тентною стає та особа, яка вільно орієнтується у світі значень певної культури, розуміє мову цієї культури і вільно творить цією мовою.

Засвоєння людиною норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів, які характерні для його сім'ї та близького оточення (сусідського, приятельського тощо) складає сутність традиційного механізму етнізації. Це засвоєння здійснюється, як правило, на неусвідомленому рівні за допомогою запам'ятовування, некритичного сприйняття пануючих стереотипів. Ефективність традиційного механізму досить рельєфно проявляється тоді, коли людина знає, "як треба", "що треба", але це її знання суперечить традиціям близького оточення. Ефективність традиційного механізму проявляється в тому, що ті чи інші елементи етнічного досвіду, засвоєні, наприклад, в дитинстві, але в майбутньому блокувані в силу зміни умов життя (наприклад, переїзд з села у велике місто), можуть "виплисти" в поведінці людини при наступній зміні життєвих умов чи на наступних вікових етапах. Родинне середовище, типи емотивних стосунків дитини з батьками, братами та сестрами обумовлюють витворення певних етнічно забарвлених рис характеру майбутньої дорослої людини, що обов'язково виявиться у специфічній поведінці, в оптимістичному чи песимістичному світосприйнятті, в егоїзмі або альтруїзмі, у ставленні до шефів і підлеглих, до авторитетів і влади, до приятелів і жінок, до дружини і дітей тощо.

На рівні несвідомого, сліпо виникають жадання й острахи, пристрасті та бажання нашого дитинства й особистого минулого, і, сплітаючись корінням у потаємних глибинах нашого ества, час від часу шалено прориваються у свідоме життя, інколи навіть ламаючи його всупереч волі й розуму. Те, що є спільного у способі родинного виховання, і формує усі риси національного характеру [12, с. 13-23]. Це спільне не вичерпується конкретними вказівками і порадами дитині. Воно головним чином виявляється у звичаях і нормах даної культури, що їх персоніфікують батьки. Із "інтросекцією" своєрідного родинного стилю життя у глибинне несвідоме дитини входить певна система вартостей, якої вона дотримується все життя.

Пізніші культурні впливи торкаються здебільшого поверхні психіки. З такого погляду національний характер постає

продуктом даної культури, водночас персоніфікуючись носієм її, продовжувачем культурних традицій і норм у наступних поколіннях. Звичайно, у своєму індивідуальному прояві національний характер зумовлюється також конкретним біологічним спадком людини, що визначає певні здібності, її минулим досвідом, а також соціальним становищем. Вихідним положенням тут є розширене уявлення про призначення другої сигнальної системи не як суто психічного субстрату створення вербалізованої знакової системи (мови), а значно ширшого й передуючого мові поняття – сформованих на засадах світовідчуття системи символів у найширшому значенні цього терміна, яке й виявляє себе у складній системі культури, становить її етнопсихологічний ґрунт формування сучасної мови.

Варто уточнити, що йдеться не просто про артефакти культури, чи культурне довкілля, а не менше про саму людину як носія поведінкової моделі – складної системи усталених традиціоналізованих етичних норм, селекціонованих на засадах доцільності у задоволенні життєвих потреб. Сформовані у систему звичаєвості, вони об'єктивують саму мораль (лат. *moralis* – моральний, від *mores* – звичаї), тому є втіленням поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей і становлять основну форму суспільної свідомості. З цього погляду все звичне (тобто освячене звичаєм, піднесене й утверджене у статусі звичаю) для етнічного середовища є моральним, відхилення, нехтування – аморальним. Мова як вершинна складова символічної системи світу, традиційної символіки належить до найвищих життєвих цінностей, відповідно, нехтування нею в етнічному середовищі – аморально. Це положення не стільки розуміється, скільки відчувається людиною, мотивуючи її ставлення до святощів на ґрунті схильностей, зваб, симпатій, неусвідомленої готовності до певної дії, джерела якої часто можуть видаватися навіть химерними. Часто вони виявляються настільки захованими, що здаються безнадійними для пояснення, чи розкодування, однак саме такі чинники здатні визначати життєвий вектор людини, докорінно міняти ціннісні орієнтації, настановлення.

Істотним тут є одна із провідних характеристик звичаєвості – здатність забезпечувати найвищий рівень доцільності застосування зусиль у задоволенні життєвих потреб, а отже, вивільнення потенціалу для самовідтворення, самореалізації у



межах окремо взятого народу. Ця обставина дає підстави віднести традиційність, систему звичаєвості як стрижнів національної ідеї до найвищих життєвих цінностей, що містять у собі досі непізнаний гуртуючий потенціал.

У сучасних українських реаліях спостерігаються дуже небезпечні зворотні процеси ресоціалізації особистості, що передбачають: *різке протиставлення інтересів держави і прав людини; нігілізм у ставленні до закону; зневажливе ставлення до праці; повний зсув моральних орієнтирів; презирливе ставлення до патріотизму; забуття минулого як ознака політ коректності; зміщення естетичних уявлень; романтизація кримінального способу життя; звикання до непристойності та вульгарності; природність неуцтва*. Отже, йдеться про формування нової соціально-культурної парадигми, носієм, суб'єктом якої, мабуть, повинен стати представник насамперед молодого покоління. Вочевидь, результати такого психологічного впливу об'єктивовані у наших буденних реаліях.

**Висновки.** Аналіз порушених проблем етнізації юнака у сучасних умовах засвідчує особливу складність цього питання. Воно зводиться до проблеми опанування у масовій свідомості основ психології етнічного й орієнтування на нього як базовий компонент у формуванні особистості. Особливо це є актуальним у сучасних умовах загострення боротьби за національні інтереси у світі. Симптоми морально-психологічного стану в Україні є очевидними: потужне руйнування традиційної моралі, за стандарт видається те, що насправді є зразком непристойності, інтимному надається статус публічного або й майданного, масова аморальність вищого ешелону влади призвела до руйнування державотворчих процесів, які інколи мають ознаки демонтажу держави. Все це вимагає ґрунтового наукового опрацювання. Викладені тут міркування мали б стати предметом широкого обговорення проблеми етнізації, культурної компетенції юнака на широкому науково-педагогічному загалі з конкретною прив'язкою до місцевих обставин, умов і виробленням практичних рекомендацій.

#### Список використаних джерел

1. Арутюнов С.А. Этнографическая наука и изучение культурной динамики // Исследования по общей этнографии. – М.: Наука, 1996. – С. 25.

2. Коул Майкл. Культурно-историческая психология. – М., 1997. – С. 214-217.
3. Байбурин А.К. Некоторые вопросы этнографического изучения поведения // Этнические стереотипы поведения. – М.: Наука, 1988. – С. 21.
4. Бгажноков Б.Х. Коммуникативное поведение и культура: к определению предмета этнографии общения // Советская этнография. – 1978. – № 5. – С. 3-17.
5. Власова В.Б. Традиция как социально-философская категория // Философские науки. – 1980. – № 4. – С. 37-43.
6. Кочетков В. В. Психология межкультурных различий. – М.: ПЭР СЭ, 2002. – 416 с.
7. Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Этническая социализация подростка. – М.: Московский психолого-социальный институт; Изд-во НПО “МОДЭК”, 2000. – 208 с. (серия “Библиотека школьного психолога”).
8. Скульський Р.П. Національне виховання учнів заходами українського народознавства: Посібник для вчителів. – Івано-Франківськ: Ватра: 1995. – 177 с.
9. Павленко В.М., Таглін С.О. Етнопсихологія. – К.: Сфера, 1999. – 408 с.
10. Маноха И.П. Человек и потенциал его бытия. – Киев: Стимул, 1995. – 256 с.
11. Савчин М.В. Духовний потенціал людини. Монографія. Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 2001. – 203 с.
12. Селівестрова Н. І. Педагогіка виховання і державотворення // Соціалізація особистості: Збірник наук. праць. – К.: МПУ, 1999. – С. 13-23.
13. Крисаченко В.С. Сутнісні риси українського етносу // Крисаченко В.С., Степико М.Т., Власюк О.С. та ін. Українська політична нація: генеза, стан, перспективи / За ред. В.С. Крисаченка. – К.: НІСД, 2004. – 648 с.

Explored some psychological aspects of the nature and origins of ethno-national identity, highlighting problems in the various literary sources. Revealed the ethnization's role in shaping of consciousness.

**Key words:** identity, nation, ethnos, consciousness, culture.

*Отримано: 04.06.2009*

## Професійна самореалізація особистості як психологічна проблема

У статті розглянуто психологічні проблеми професійної самореалізації особистості. Проаналізовано зміст останніх досліджень, присвячених проблемі професійної самореалізації. Виділено моделі, форми та етапи професійної самореалізації особистості.

**Ключові слова:** самореалізація, самосвідомість, саморозвиток, самовдосконалення, самоактуалізація, самопізнання, самовизначення.

В статье рассмотрены психологические проблемы профессиональной самореализации личности. Проанализировано содержание последних исследований, посвященных проблеме профессиональной самореализации. Выделены модели, формы и этапы профессиональной самореализации личности.

**Ключевые слова:** самореализация, самосознание, саморазвитие, самосовершенствование, самоактуализация, самопознание, самоопределение.

**Постановка проблеми.** Динамічні процеси, що відбуваються у суспільстві, зокрема на ринку праці, зумовлюють певні зміни у професійній підготовці фахівців. У контексті цих змін актуалізується, набуваючи нового звучання, проблема професійної самореалізації суб'єкта, яка передбачає не просто набуття ним певної кваліфікації та компетентності, а і його прагнення до самовдосконалення через діяльність та водночас змінення оточуючих об'єктів через реалізацію своїх можливостей.

Аналіз проблеми самореалізації особистості здійснюється на філософському, соціологічному та психологічному рівнях. Об'єктом філософського рівня виступає людина як родова істота, а основним завданням – питання про сенс людського життя, про сутність людини та рівні її екстеріоризації, про сутність процесу самореалізації. Соціологічний рівень має об'єктом соціум та розв'язує питання про шляхи і способи самореалізації людини в конкретних соціальних, економічних умовах її існування. Об'єктом психологічного рівня аналізу

зазначеної проблеми є окремих індивід у його зв'язках з навколишнім середовищем. На цьому рівні аналізуються особистісні властивості та умови, які сприяють продуктивній самореалізації, вивчається мотиваційна основа самореалізації, досліджується зворотній вплив процесу та результату самореалізації на особистість, її діяльність, картину життєвого шляху, світогляд, самосвідомість тощо [1].

**Аналіз останніх досліджень.** Вивченням сутності особистісно та професійної самореалізації особистості займалися К. Абульханова-Славська, М. Боришевський, О. Бондаренко, Д. Леонтьєв, І. Індинов, Л. Коган, Л. Коростильова, С. Максименко, А. Маслоу, Л. Мітіна, В. Муляр, К. Роджерс, С. Рубінштейн та ін. При цьому, незважаючи на різноплановість підходів, у науковій літературі наявна загальна позиція щодо розуміння самореалізації особистості. Основним поняттям у визначенні досліджуваного феномена є уявлення про сутнісні сили людини. Самореалізація з цієї точки зору визначається як розкриття в діяльності людини її сутнісних сил. У такий спосіб розробляється питання про об'єктивну базу самореалізації особистості, що розглядається як соціальний процес та має тісний зв'язок з культурою та свободою.

Слід зазначити, що мало розробленими залишаються такі аспекти досліджуваного феномена, як характеристика суб'єктивних умов успішності професійної самореалізації, вплив успішності професійної самореалізації на особистісний розвиток суб'єкта діяльності, значення усвідомлення професійних перспектив на різних стадіях підготовки спеціаліста на успішність його самореалізації тощо. Отже, **завданнями нашого дослідження** стали визначення сутності професійної самореалізації як психологічного феномена, вивчення особливостей професійної та особистісної самореалізації психолога.

**Виклад основного матеріалу.** Самореалізація розглядається вченими як «свідомий процес розкриття та визначення сутнісних сил особистості, багатогранність громадської діяльності» [2, с. 147]. При цьому наголошується, що кардинальні зміни сучасного суспільства сприяють формуванню потреб особистості в самореалізації в нових умовах. Зазначається, що «не мотиви, які лежать поза особистістю (гроші, кар'єра, престиж, чужа воля та ін.), а її прагнення, настирлива внутрішня потреба спонукають до самореалізації. Самореа-

лізація у цьому розумінні виступає як безкорислива діяльність особистості, бо єдиний її сенс – прагнення до виконання своєї життєвої мети, до власного вільного розвитку. Реалізація цієї внутрішньої мети у процесі самоздійснення особистості і є досягнення нею внутрішньої свободи» [2, с. 147]. Отже, самореалізація – є свідомим та цілеспрямованим процесом розкриття і упредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній соціальній діяльності, свідомим плануванням власного життя і реалізацією життєвих планів, тому кожний конкретний етап життєвого шляху має бути новим етапом самореалізації особистості.

Для дослідження проблеми професійної та особистісної самореалізації важливими є ідеї, розроблені К. Абульхановою-Славською щодо стратегії життєвого шляху як основної форми розвитку особистісних властивостей людини. Упродовж життя людина неодноразово змінює статуси, ролі, види діяльності, що виявляється у змінах структурних компонентів її особистісної організації – здібностей і потенцій – «те, що людина може», відносин і спрямованості – «те, що людина хоче» та її характеру як стійкої програми реалізації своїх можливостей – «що людина є» [3, с. 44]. Так виникає поле суб'єктивних проблем самореалізації й актуалізації особистісного зростання.

С. Рубінштейн звертає увагу на те, що людина, досягнувши певного рівня розвитку, стає здатною свідомо регулювати хід свого життя, вибирати і здійснювати власний шлях самореалізації. Тому велике значення має своєчасне формування здатності особистості визначати змістовий бік подій свого життя як найбільш значущих для подальшого розвитку. Суб'єкт «у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки відкривається і проявляється, він в них визначається» [4, с. 106]. Тому самореалізація не є одноманітною дією, яка може привести особистість до завершеності, повної досконалості і, як наслідок, принести їй почуття заспокоєності. Це має бути постійне боріння, рух до реалізації нових можливостей через подолання себе заради себе самого. Це «процес (і підсумок) життєдіяльності цілісної людини, який полягає в опредметненні всього комплексу індивідуальних здібностей і веде до перетворення особистості на суб'єкта життя» [5].

У працях В. Муляра знаходимо глибокий логіко-структурований аналіз проблеми самореалізації, яку вчений

розглядає як діалектичний процес. Кожний індивід у процесі опредметнення прагне адекватного й повного розкриття своїх сутнісних сил – самореалізації індивідуальності, тобто розпредметнення. Отже, самореалізацію можна вважати єдиним можливим способом буття індивідуальності і визначати її як «процес усвідомленого, найбільш повного та вільного опредметнення сутнісних сил особистості в ході її різноманітної діяльності» [6, с. 107].

У механізмі самореалізації В. Муляр виокремлює технологічний та діяльнісний аспекти. Перший з них передбачає соціальну активність, творчість та життєтворчість як основні способи самореалізації, а культуру – як її універсальний спосіб [6, с. 199]. Діяльнісний аспект відображає особливості мотиваційної сфери особистості, соціальну детермінацію процесу самовтілення особистості, а саме: потреби, інтереси, цілі, ідеали, серед яких потреба в самореалізації вважається базовою для особистості.

Структурно-функціональна модель самореалізації особистості, за Л. Коростильовою, включає чотири рівні: 1) примітивно-виконавчий, або рівень «ХОЧУ», включає інтереси, бажання, потяги, автентичність особистості; 2) індивідуально-виконавчий рівень означає особисте «МОЖУ» (тобто самопізнання, самоставлення, самооцінку); 3) рівень реалізації ролей та норм у соціумі – це рівень «ТРЕБА», який включає саморегуляцію, смислоутворення, соціальне замовлення; 4) рівень сенсожиттєвої та ціннісної реалізації означає «ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ» і включає ціннісні орієнтації, мотиваційно-потребову сферу [7, с. 21-46]. Процесу самореалізації властиві рівень адекватності, рівень стійкості та спрямованість на здійснення прогресивної або регресивної моделі саморозвитку [7, с. 47-61].

Поняття «самореалізація» (self-realization) особистості, в основі якого лежать проблеми росту, розвитку, самовдосконалення людини, часто вживають як синонім терміна “самоактуалізація” (self-actualization), “реалізація своїх можливостей” (self-fulfillment). Поняття активно розроблялося К.Гольдштейном, А.Маслоу, К.Роджерсом, стало ключовим для гуманістичного напрямку у психології.

За А. Маслоу, самоактуалізація – це повноцінний розвиток людини, вищий рівень мотиваційної сфери особистості,

основний мотив її розвитку, одвічне прагнення людини «бути тим, ким вона може бути» [8, с. 108]. Це «безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів як здійснення своєї місії, покликання, долі, як більш повне пізнання і, отже, прийняття своєї власної первісної природи, як постійне прагнення до єдності, інтеграції, або внутрішньої синергії особистості». А потреба у самоактуалізації виявляється природною, необхідною, власне людською потребою, яка «надає людському життю яскраву спрямованість та глибокий смисл, укріплює віру в себе і дає сили пережити життєві негаразди» [8, с. 108].

Серед основних передумов, що сприяють самоактуалізації особистості, К. Роджерс виокремлює такі, вони отримали назву «тріади Роджерса»: 1) безумовне позитивне ставлення і прийняття себе та інших; 2) емпатія та емпатійне розуміння; 3) конгруентність як узгодженість та відсутність «масок» і психологічних захистів. Для розвитку особистості визначальним є ставлення до неї значущих людей [8, с. 159-161].

На сучасному етапі розвитку психологічної науки самоактуалізація пов'язується з процесом розвитку особистості як суб'єкта життєдіяльності і формування життєвої стратегії (К. Абульханова-Славська), інтелектуальної активності (Д. Богоявленська), вільного вибору (В. Петровський), саморегуляції довільної активності (О. Конопкін, В. Іваніков), носія відповідальності, моральності, віри (Б. Братусь) і смислу (Д. Леонт'єв). Самоактуалізація розглядається як психічне явище, що трактується як процес, стан, потреба, результат і властивість особистості. Вона тісно пов'язана із самопізнанням і самовдосконаленням, сприяючи управлінню всіма рівнями психіки особистості та забезпечуючи соціальну «результативність» особистості (Е. Яценко).

В літературі виокремлюються дві основні сфери реалізації людиною своїх сутнісних сил – приватна та професійна. Остання забезпечує особистості найбільш повні можливості для реалізації творчого потенціалу, рівня домагань, цінностей, планів. Праця та трудова діяльність виступають основними способами самореалізації, які підпорядковуються більш домінуючим способам – соціальній активності, творчості та життєтворчості.

Професійний розвиток розглядається як важлива невід'ємна частина розвитку особистості, що триває усе життя.

Професійна самореалізація формується вже на етапі професійного самовизначення, проте з'ясування відповідності професії можливостям, здібностям і бажанням особистості – це лише початок самореалізації. Як правило, людина включається у ті види діяльності, для виконання яких вона має необхідні задатки і в яких виявляє вищі здібності до набуття нового досвіду, завдяки яким уможливаються високий або середній рівні успішності [9, с. 46].

Однією з форм самореалізації вважається кар'єра як успішна професійна доля, що включає вдосконалення у професії, підвищення професійної майстерності, просування по службі. Найважливішим вважається початок кар'єри, адже на цей період припадає і самовизначення, і набуття необхідних знань, умінь, навичок, і формування індивідуального стилю професійної діяльності, що в майбутньому виступає необхідними чинниками успішної самореалізації особистості у професійній сфері.

Професійна самореалізація має такі якісні характеристики: 1) самостійність, яка відображає здатність особистості до вибору цілей, планування, рефлексії, регуляції своєї діяльності; 2) свобода вибору, дій, рішень, що репрезентує здатність особистості до автономної поведінки та міжсуб'єктної взаємодії, до саморегуляції; 3) творчість, яка демонструє розвинутість здатності до концентрації творчих зусиль, креативність, незалежність у судженнях у поєднанні з відповідальністю за результати власної діяльності [9, с. 59-60].

Аналіз запропонованих якісних характеристик професійної самореалізації показав їх тісний взаємний зв'язок та залежність від особистісної самореалізації, адже самостійність, свобода вибору, креативність особистості у професійній діяльності відображають перш за все рівень сформованості та потенційні можливості для подальшого розвитку особистості в цілому. На цій підставі можна дати характеристику рівнів особистісної та професійної самореалізації.

Низький рівень професійної самореалізації характеризується відсутністю прагнення до виявлення і розкриття свого потенціалу; здатністю реалізувати лише ті якості, які яскраво виражені, не прикладаючи вольових зусиль; недостатньою активністю та низьким рівнем усвідомленості життєвої позиції, низьким рівнем самоусвідомлення, саморефлексії, саморегуляції, заниженістю рівня домагань.



На середньому рівні професійної самореалізації потреби і мотиви виявлення й розкриття можливостей та здібностей носять ситуативний характер, залежать від оцінки оточуючих; особистість здатна ставити перед собою цілі і прикладати вольові зусилля для їх досягнення, здатна до рефлексії, проте наявні труднощі у саморегуляції діяльності, колювання самооцінки, самоставлення.

На високому рівні професійної самореалізації наявне стійке прагнення до виявлення й розкриття сутнісних сил і можливостей, активність, виявлення волі та наполегливості у досягненні поставлених цілей, здатність до саморефлексії, саморегуляції, стійкість та адекватність самооцінки, свобода, відповідальність та самостійність у виборі діяльності для реалізації можливостей [9, с. 60].

Професійна реалізація особистості на її життєвому шляху має такі етапи: професійне самовизначення, професійне становлення в обраній сфері діяльності, фахове зростання і розвиток компетенції. Отже, розвиток компетенції та компетентності особистості розглядається і як етап професійної самореалізації, і як чинник її успішності. Саме професійна компетентність створює можливості для особистості не просто адаптуватися до специфіки професії, а й адаптувати професію до себе [10, с. 73].

В. Гупаловська пропонує структурно-функціональну модель професійної самореалізації жінки. Ця модель, на нашу думку, вдало описує процес професійної самореалізації особистості взагалі. Перший етап включає професійне самовизначення: а) вибір професії; б) професійну освіту. Другий етап вміщує професійний розвиток: а) професійну адаптацію; б) апробацію теоретичних знань у практичній діяльності; в) професійне самовдосконалення, підвищення кваліфікації. Третій етап означає професійне становлення: а) підвищення рівня професіоналізму; б) набуття професійного авторитету; в) досягнення самостійності і творчого підходу у професійній діяльності [9, с. 62].

Професійну самореалізацію вітчизняні вчені розглядають з позиції суб'єктно-генетичного підходу (В. Татенко), який акумулює культурологічний та діяльнісний підходи, положення гуманістичної психології. Згідно з ним психологічні формули «зовнішне через внутрішнє» (С. Рубінштейн) та

«внутрішнє через зовнішнє» (О. Леонтьєв) переростають у науковий принцип саморозвитку особистості: внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє й тим самим змінює себе та зовнішнє [11].

Дослідники проблеми професійної самореалізації підкреслюють, що визначальним для цього процесу є її перший етап – професійне самовизначення особистості, яке, на нашу думку, включає не лише вибір професії та набуття професійної освіти. Саме на цьому етапі особистість на основі самопізнання та саморегуляції будує ідеальну модель своєї майбутньої професійної діяльності, усвідомлюючи свої професійні перспективи. Результатом розвитку підростаючої особистості після шкільного навчання має виступати її готовність до вибору професії, проектування варіантів професійних життєвих шляхів, що репрезентує створення професійного життєвого плану або плану професійного старту та найближчих за ним кроків. На жаль, недостатньо розробленою є проблема самовизначення випускника вищого закладу освіти.

Діяльність психолога у порівнянні з іншими професіями є специфічною як своїм предметом – індивідуальністю людини, так і тим, що особистість фахівця фактично виступає інструментом його професійної діяльності. Ця специфіка передбачає відповідні вимоги до спеціаліста як професіонала та як особистості. А рівень самореалізації психолога набуває особливого значення, а саме: рівень самоактуалізації особистості практичного психолога виступає «одним з критеріїв його професійної готовності» [12, с. 155].

Стрижнем психологічної готовності до професійної діяльності психолога-практика є особистісне зростання спеціаліста, яке передбачає не лише розвиток особистості, а й прагнення її до повного вияву та розвитку своїх потенційних можливостей. Саме це прагнення мотивує особистість до саморозвитку, до вільного вибору власного життєвого шляху (О. Бондаренко, Н. Пов'якель, Н. Чепелева та ін.). Структуру психологічної готовності до професійної діяльності психолога складають професійно важливі особистісні властивості та якості, до яких належать адекватна самооцінка, сенситивність, емпатійність, толерантність, відсутність непродуктивних психологічних захистів; когнітивні уміння, а саме: слухати іншого, встановлювати контакт, переконувати і розмовляти, продуктивно рефлексувати; такі властивості психічних

процесів, як здатність до тривалої концентрації, широта і обсяг уваги, оперативність і гнучкість процесів сприймання і мислення, високий інтелектуальний потенціал і розвиненість розумових операцій і процесів; і, нарешті, здатність майбутнього фахівця в галузі психології до діалогу і партнерства у створенні професійних відносин та регуляції професійного мислення (Н. Пов'якель).

У вимогах до професіональних та особистісних якостей практичного психолога існує протиріччя, згідно з яким, щоб зрозуміти страждання та проблеми іншої людини, психолог повинен пережити щось подібне у своєму житті, – це з одного боку, а з іншого – щоб ефективно зіткнуватися особою, що перебуває у важкому, часто критичному психічному стані, він повинен мати силу, енергію, оптимізм, бути творчо самореалізованою людиною. Отже, крім набуття знань, практичних умінь та навичок, психолог має здійснити величезну роботу зі становлення власної особистості [13].

**Висновки.** Підводячи підсумки, можна зазначити, що самореалізація особистості виступає свідомим та цілеспрямованим процесом розкриття і опредметнення сутнісних сил в її різноманітній соціальній діяльності, свідомого планування власного життя та реалізації життєвих планів. Кожний конкретний етап життєвого шляху має бути новим етапом самореалізації особистості.

Професійна сфера забезпечує особистості найбільш повні можливості для реалізації творчого потенціалу, рівня домагань, цінностей, планів. Під професійною самореалізацією розуміємо соціалізований шлях розвитку особистості, поєднаний із здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду в процесі первинного професійного становлення та вдосконалення, що є невід'ємним атрибутом розкриття і здійснення особистісного професійного потенціалу. Професійна самореалізація невідривна від самореалізації особистісної. Тому значущою виявляється така професійна діяльність, у процесі якої особистість творить і твориться, розвивається. Характеристиками професійної самореалізації виступають самостійність, свобода вибору, дій, рішень та творчість. Етапами професійної самореалізації особистості є: професійне самовизначення, професійне становлення в обраній сфері діяльності, фахове зростання і розвиток компетенції.

Робота практичного психолога належить до таких видів діяльності, в яких професійні та особистісні прояви переплетені особливо тісно. Тому професійне становлення неможливе без особистісного розвитку. Рівень самореалізації психолога виступає одним із критеріїв його професійної готовності і показником його особистісної та професійної зрілості, що передбачає створення особливих умов фахової підготовки психологів. Готовність до психологічної діяльності, як феномен, проявляється на фоні високого рівня розвитку особистості професіонала-психолога: його світоглядних, ціннісних, моральних та ділових якостей. Зазначене поняття відображається у моделі особистості практичного психолога.

Проведений аналіз показав недостатню розробленість таких аспектів професійної самореалізації особистості, зокрема майбутнього психолога, як: вивчення особливостей самовизначення особистості на різних етапах підготовки спеціаліста (від випускника школи до випускника вищого закладу освіти), дослідження особливостей усвідомлення своїх професійних перспектив та його значення для успішності професійної самореалізації, для особистісного розвитку взагалі. У розкритті цих питань ми вбачаємо перспективу нашої подальшої дослідницької діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 150-158.
2. Коган Л.Н. Всестороннее развитие личности и культура: Монография. – М.: Просвещение, 1981. – С.147.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни: Монография. – М.: Наука, 1991. – С. 44.
4. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. (К философским основам современной психологии) // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101-108. – С.106.
5. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник / Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. – К.: Наукова думка, 1996. – С. 271-272.
6. Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз): Монографія. – Житомир: ЖІТІ, 1997. – 214 с.

7. Коростылёва Л.А. Уровни самореализации личности. Особенности стратегий самореализации и стили человека // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып. 4. – СПб.: Питер. – 2000. – С. 21-61.
8. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
9. Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Львів, 2005. – 191 с.
10. Пилипенко Н. Психологічні особливості самореалізації особистості в умовах професійної кризи // Соціальна психологія – 2005. – № 3. – С. 72-79.
11. Татенко В.А. Субъект психологической активности: поиск новой парадигмы // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 64-70.
12. Долинська Ю.Г. Особистісне зростання практичного психолога в процесі його професійної підготовки // Психологія: Збірник наук. праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1998. – Вип. I. – С. 155-160.
13. Панок В. Особистість практикуючого психолога. Психотерапевтична ситуація // Основи практичної психології / За ред. В. Панка, Т. Титаренко, Н. Чепелевої та ін.: Підручник. – К.: Либідь, 1999. – С. 216-228.

The psychological problem of professional personality's self-realization was considered in this article. The content of the latest researches that devoted to the psychological problem of professional personality's self-realization was analyzed. The models, the forms and the stage of professional personality's self-realization were emphasized.

**Key words:** self-realization, self-actualization, self-development, self-perfection, self-actualization, self-knowledge, self-determination.

*Отримано: 06.06.2009*

## **Методологічна рефлексія проблем освіти: інтелектуальні послуги й товари**

Звертається увага на такі попередні наслідки впливу глобалізації на сучасну освіту як тотальна інформатизація життя, зростання важливості інформації як стратегічного ресурсу, а також перетворення знань на товар, а освіти – на сферу надання послуг. Показано, що найпершим кроком у побудові конкурентоспроможної освіти є рефлексія цільового психологічного предмета навчання для подальшого розгортання його в систему психолого-педагогічних проєктів, програм, прийомів.

**Ключові слова:** глобалізація, освіта, знання, картина світу, інформатизація, інтелектуальні продукти, послуги, товари.

Обращается внимание на такие предварительные последствия влияния глобализации на современное образование, как тотальная информатизация жизни, возрастание роли информации как стратегического ресурса, а также на превращение знаний в товар, а образования – в сферу оказания услуг. Показано, что первым шагом в построении конкурентоспособного образования является рефлексия целевого психологического предмета обучения для дальнейшего разворачивания его в систему психолого-педагогических проєктов, программ, приемов.

**Ключевые слова:** глобализация, образование, знания, картина мира, информатизация, интеллектуальные продукты, услуги, товары.

**Актуальність.** Найпомітнішою ознакою сьогодення є процес глобалізації. Глобалізація породжує свої специфічні проблеми «планетарного масштабу», серед яких в контексті педагогіки та педагогічної психології є перетворення цих форм соціальної практики у своєрідну сферу послуг, що має стати предметом саморефлексії цих галузей як наукових дисциплін. «Непорозуміння» і «недоврахування» сутності й наслідків глобалізації у висліді педагогічної психології може призвести до поглиблення процесу «хаотизації» освіти і, зрештою, до пониження її якості. Реальний стан освітніх процесів в Україні дає підстави говорити про кризу в середній та вищій освіті. Звідси перед науковцями та освітянами постає завдання

найперше аналізу спричинників кризи та пошуку шляхів виходу з неї.

**Метою** є унаочнення та вияснення впливу глобалізації на освітні тенденції.

**Завдання** – аналіз природи, сутності та відбиття глобалізаційних процесів та їх наслідків у психолого-педагогічному, освітньому висліді.

**Ступінь розробленості** проблеми. Проблема рефлексії сутності процесів глобалізації є новою, так само як новою є сама глобалізація. Низка дослідників, переважно теоретиків освіти, здійснюють досить вдалі спроби аналізу можливих наслідків глобалізації для життя соціуму взагалі (В. Андрущенко, Г. Балл, Х. Бекер, П. Бурд'є, К. Візокер, В. Лук'янець, А. Путман, Н. Скотна), а також, зокрема, українського (М. Жулинський, М. Михальченко, Л. Паламарчук, І. Підласий, В. Ярошовець). Не поминають увагою і проблеми сучасної освіти (О. Бодальов, В. Давидов, Л. Буркова, Л. Буряк, Т. Гальцева, В. Лутай, Ю. Клейн, С. Клепко, М. Култаєва, С. Максименко, Ю. Машбиць, М. Поташник, М. Смульсон, Н. Чепелева, Ю. Швалб, багато інших). Слід зазначити, що роботи цих авторів сприяють глибшому розумінню сутності і впливу глобалізації на освіту й сутності самої освіти. Проте залишається непроясненою і власне «непобаченою» низка проблем, з якими стикається сучасна освіта як наука і галузь соціокультурної практики, і які стосуються насамперед характеру, механізмів та «об'єктів» найбільшого впливу.

Сучасний етап розвитку людства відмічений тим, що планетою «бродить привид» глобалізації [8], узагальнюючи характеристично різні тенденції розвитку світової культури. Глобалізація в тенденції означає укрупнення, узагальнення, «успільнення», переміщення і перемішування знань, людських, культурних, фінансових, природних та інших ресурсів, вивіщення вже не транснаціональних, а можна сказати, надцивілізаційних політико-фінансово-інформаційних утворень на кшталт ООН, ЮНЕСКО, Римського клубу, Всесвітнього банку, WTO, ринку Форекс, Інтернету, зрештою, Олімпійських ігор та інших глобальних, тобто «земнокульних» [3] конгломератів – байдуже, стихійно (як вважається, Інтернет) чи цілеспрямовано вони виникли.

Лавиноподібне зростання обсягу знань, практично тотальна інформатизація та доступність гігантського оцифро-

ваного масиву інформації разом із небаченою досі легкістю переміщення роблять чи не всю планету «невеликим селищем», щоправда, безнадійно міського типу. Все це неминуче супроводжується «спрозоренням» усіх виявів життя; цей процес супроводжується певною уніфікацією, стандартизацією: світ стає ареною і сценою для всесвітнього спектаклю. Глобалізація тісно пов'язана і явно коеволюціонує з бурхливою інформатизацією, або так званою «інформаційною революцією», яку ще називають «комп'ютерною революцією» і яку все частіше іменують «цифровою революцією». Її почати можна відстежити від створення в середині ХХ ст. обчислювальної техніки, що призначалась для досить специфічних «технічних» цілей, але бурхливий розвиток і масове поширення якої призвело до абсолютно несподіваних ефектів: появи Інтернету і «оцифрованості» всього, що раніше не могло й примаритись: сьогодні перші величезні ЕОМ виглядають дитинно-безпорадними порівняно з кишеньковими «персоналками», у яких є стільки всіляких пристроїв для нормального життя, що вони з розряду «техніки» вже перейшли до розряду «органів» людської життєдіяльності. Картина світу вже неможлива без картини і навіть образу (як ставлення) віртуальної реальності.

Фактично все людське буття всуціль стало оцифрованим і спрозореним. (Недарма вже поставлений так званий «Пам'ятник Клаві» (клавіатурі)). Цей процес розвивається настільки стрімко, на разі (вже) неможливо передбачити ні царин його розпоширення, ні галузей використання, ані наслідків; деякі з них можуть справити і деструктивний вплив на психічне й психологічне здоров'я. Але в цьому контексті важливо звернути увагу на такі аспекти процесу глобалізації по змозі безоцінно.

1. «Доступність» усього світу, легкість фізичного переміщення людей, капіталів, товарів, послуг, інформації і т.д. – робить практично увесь світ дійсно близьким, своїм, доступним («спідручним», щоправда, не зовсім у хайдеггерівському сенсі). Це, між іншим, веде до дуже своєрідного перемішування цінностей різних культур і субкультур та формування деяких над- чи транскультурних «загальнолюдських» цінностей. Цей процес чимось подібний деконструкції–реконструкції (Ж. Дерріда), але не тексту і навіть екзистенційної ситуації людини, а самих цінностей людства, зміни «конфігурації» екзистенційної, «існувальної» ситуації світу як системності.



2. Вже стала очевидною вразливість і хисткість світу й водночас унаочнюється, що майбутнє цього крихкого світу все більше залежить від внутрішніх ресурсів людини, від рівня її інтелекту, від її морально-духовних настанов, від її активності та відповідальності. В нинішньому постіндустріальному світі без кордонів об'єктивним є зростання значення й інтересу до «постматеріальних», «постраціональних» духовних та ментальних цінностей (16). Але реально ще більше зростає значення інформаційно-когнітивних цінностей. Інформація, знання вже стали товаром. У міру того, як фізична праця й рутинна інтелектуальна робота автоматизуються й «комп'ютеризуються», все більш високорентабельним товаром стають також розумові здібності та креативність, тобто здатності людини виробляти знання. Нині йдуть своєрідні перегони між тими, хто створює програмне забезпечення для комп'ютерів, та тими, хто може їх опанувати; але ще більше між тими, хто здатний створити щось «поза зоною досяжності» комп'ютерів, бути креативними в традиційній творчості. На ринку праці все меншає так званого «саларіату», тобто «звичайних» найманих працівників, і зростає частка «когнітаріату» [3, с. 95], виробників та обслуговувачів знання.

3. Інформація, знання стають всесвітніми брендами. Все більше інвестицій вкладається у різноманітні царини, що опікуються людськими ресурсами: медицину, спорт, відпочинок, туризм, мистецтво, різні види соціальної опіки тощо – усе те, що підвищує якість життя людей і власне «підвищує якість» самих людей як ресурсу. (Звичайно, в строгому сенсі могутню індустрію розваг навряд чи можна віднести до чинника «поліпшення» роду людського, скоріше навпаки, але все ж це також певним чином царина рекреації людини).

4. Але найбільше зростає частка вкладання капіталів у найперспективніший і найприбутковіший напрям – у різноманітні системи формування й виробництва знань: в освіту, в науку, в наукомістке виробництво і в сферу обслуговування сфери виробництва знань. Однією із найбільш показових у цьому аспекті впродовж багатьох років є політика Японії. Вже пройшло достатньо часу для впевненого висновку про те, що ідеологія капіталовкладень у людину і в формування знань є не тільки прогресивною з гуманістичних міркувань, але й дуже прибутковою. Знання вже стало товаром, продуктом високої конкурентоспроможності.

5. За цією гонитвою пильно наглядає ціла армія менеджерів «з персоналу» та менеджерів «з продажу», рекламистів, промоутерів, «хедхантерів» і т.д., щоб устигти вчасно купити-продати як інформацію, так її виробників: відбувається стрімка конс'юмеризація [3] знань, що потребує «просування» й завоювання ринку за всіма правилами сучасного маркетингу.

6. Рефлексія стану і проблем сучасної освіти як сфери суспільної практики дає підстави для зміни погляду на статус освіти: з «катедрального» і, можливо, подеколи занадто помпезного храму знань освіта швидко перетворюється на своєрідну сферу послуг, але сферу особливих послуг. Причому зараз ми можемо спостерігати взагалі зміну погляду на сутність послуги і послуг. Коли ще не так давно загальним напрямом розвитку світової економіки був бурхливий розвиток виробництва, то останніми роками все більше капіталу, часу, зусиль й інтелектуальних ресурсів витрачається на обслуговування самого виробництва та на різного роду послуги: просування на ринок, рекламу, продаж, маркетингові дослідження, інформаційне забезпечення «всього цього», створення «філософії» певної компанії чи певного продукту. Чималі кошти витрачаються на різного роду корпоративні навчання, тренінги для керівництва та персоналу і т.д. – тобто частка послуг, що створюються навколо якогось продукту в традиційно-«речовому» і на сьогодні дещо застарілому розумінні стає все більшою, а самого продукту усе менше і менше. Точніше, зараз і сама послуга все більше перетворюється на «повноцінний продукт», а різниця між виробничими та сервісними компаніями стрімко зменшується (15). Більше того, послуги стають все більш активними, навіть агресивними як реклама та інші види «нав'язливого сервісу». Створюється враження, що на часі є випрацювання спеціальних тренінгів для рекламщиків та керівників «відділів розвитку» для формування у них вмій по створенню нових освітніх послуг.

7. Ще одна тенденція сучасного світу виглядає не так похмуро і полягає вона в тому, що послуги так би мовити інтелектуалізуються: зростає попит на різного роду інтелектуальні продукти та послуги по наданню і просуванню цих інтелектуальних продуктів. При цьому зростає попит не лише на інформацію як таку, а й на знання про те, як її можна добувати і як нею можна розумно скористатися. Тобто зростає

попит і відповідно розширюється ринок послуг по впорядкуванню інформації [3; 11; 13; 15; 16].

Інша тенденція полягає в тому, що багато видів самих послуг змінюють свою сутність. Рух іде в тому напрямі, що послуги не тільки надаються і «доставляються», але й створюються в процесі взаємодії так званого виробника послуг і так званого клієнта, тобто клієнт, як потенційний споживач послуги стає одночасно і її співвиробником. Тобто послугами стають такі види сумісної діяльності, чи швидше взаємодії, які створюються й споживаються одночасно або майже одночасно, і це така взаємодія, де споживач виконує також певну діяльність, хоча вона й не співпадає з діяльністю виробника послуг ні змістово, ні за обсягом. Але все ж це певні дії і діяльності, без яких саме надання послуг виявляється неможливим. Більше того, зміст послуги, тобто її якість, прямо залежить не лише від виробника, а й від споживача (15).

8. Якраз одним із прикладів такого виду послуг є сьогодення освіта, і не лише вища. Навчальний заклад є виробником інтелектуальних послуг, а учень чи студент – споживачем. Якість отримуваної послуги напряму залежить від діяльності «клієнта», тобто «научуваного». Вища школа більше відповідає такій «послугонадавальній» схемі. По-перше, вона набагато швидше зреагувала на соціальні запити щодо спеціальностей як таких та змісту відповідних навчальних курсів. По-друге, дуже швидко розвинулись навчальні заклади різних форм власності, що на перший погляд не стосується змісту та якості освітніх «послуг», що вони надають, але насправді приватні та державні навчальні заклади мають певну видову специфіку. Можна сказати, що на поспіл недержавні ВНЗ більше орієнтовані на сьогодення, тобто на соціально-ринкові запити, і більше «клієнт-орієнтовані», ніж традиційні академічні установи, хоча, безперечно, тут є маса винятків, не кажучи вже про те, що на разі мало обґрунтованих підстав говорити про різницю у якості освітніх послуг.

9. Важливою особливістю сьогодення, як зазначалось, є лавиноподібне зростання інформації. Це породжує серйозні проблеми її «правильного» добування, незважаючи на суб'єктивну простоту й доступність; точніше, це проблема добування «правильної» інформації, бо Інтернет, наприклад, вже давно перетворився на смітник планетарного масштабу, в якому

знайти можна абсолютно все, втім, як і не знайти. Крім того, гостро стоїть питання схем правильного «алгоритму» добування інформації, бо за умов тотального і хронічного дефіциту часу це перетворюється на проблему, де марно й немарно згаяний час важко відділити. Інформації нескінченно багато, а час споживача обмежується все більш жорстко. Вже йде мова про змагання «за очні яблука», тобто про те, що фірмам доведеться платити тому, хто заглядає на їхні сайти [15, с. 34].

Тобто тут послугу робить її споживач: його послуга фірмі полягає в тому, що він звернув увагу на продукцію. Так само той, хто вступає до певного навчального закладу (це стосується вищих, але й деяких середніх), також робить певну послугу цьому закладу. Особливо яскраво це виявляється у дорогих навчальних закладах. Там виникає певна колізія стосовно того, що коли учень (студент) робить послугу, вступаючи до навчального закладу (адже інколи це великі гроші), то яким має бути навчання.

10. Характерною особливістю, яка зараз лише набирає сили і з якою доведеться більше рахуватися у зовсім недалекому майбутньому, полягає в тому, що стрімко зростає дистанційність надання (і створення) послуг, в тому числі, звісно, й освітніх. Зараз дистанційне навчання існує у двох основних формах – власне дистанційне навчання як специфічна форма взаємодії викладача й студента, а також добування інформації через Інтернет, тобто фактично самонавчання. Коли не забувати про Інтернет, що функціює і як пряме «джерело знань», і як засіб здійснення дистанційованого навчання, а також про бурхливу видавничку діяльність, можна певно говорити, що сьогодні відбувається інформаційне ущільнення і взагалі реструктуризація освітнього простору загалом.

Отже, на сьогодні ситуація є такою, що в будь-якому куточку країни можна отримати практично будь-яку інформацію. Проте не відрефлексованою на рівні масової свідомості, але добре усвідомленим педагогами і психологами є другий принцип, тобто усвідомлення необхідності створення умов для масового «попиту» не просто на освіту та інформацію, а попиту пересічних людей на освіченість. Намагається не відстати від вищої й середньої школи. Від розмаїття ліцеїв, гімназій, коледжів та інших профільних шкіл, що називається, «в очах рясніє». Без перебільшення можна сказати, що зараз актуальним був

би спеціальний путівник по світу середньої та вищої освіти. Але найбільшу складність являє те, що освіта, пропонуючи в особі розробників та викладачів різні системи, проекти, окремі навчальні курси й т.д., мало рефлексує сутність і, головне, наслідки своїх послуг. Тобто навчальні заклади гарячково пропонують масу навчальних курсів, які не завжди є потрібними в аспекті власне освіти, освіченості учнів [11; 14].

Йдеться про те, що й досі немає загальноприйнятого розуміння стосовно цілей навчання; це стосується і вищої й середньої школи, але в середній ця проблема за визначенням гостріша. Ми не будемо зупинятися на проблемі гуманізації навчання і ширше освіти, бо більшість проектів (напрямів, закладів) в цілому гуманізацію мимовільно фактично підмінюють гуманітаризацією, яка, своєю чергою, зводиться майже винятково лише до збільшення кількості годин та предметів гуманітарного циклу. Саме по собі це не погано, але й не однозначно добре. А декларовані важливості розвитку особистості, партнерських відносин, поваги до особистості учня, заклики до побудови навчання на принципах, що веде до саморозвитку, самовираження, самоактуалізації тощо, важко перекладаються мовою технології, тобто алгоритмами реальної практики освітнього процесу і важко реалізуються.

Тому найголовнішою є проблема рефлексивного визначення того, що саме, яку саме психологічну сутність покликане розвивати навчання (освіта). Ясно, що це має бути «особистість, що саморозвивається», або «духовність» чи «духовний світ». Але в яких саме ознаках це має вбачатися – тут навчальний процес залишається мало або невідрефлексованим у параметрах освіти як технології (на відміну від усвідомленого як недостатнього, але, проте, краще розробленого технологічно навчання як здобуття «знань» та «вмінь»).

Освіченість у цьому разі розуміється зовсім не з точки зору «кількості» і навіть не з погляду «якості» знань та вмінь. Певним чином освіченість є протилежною навченості (тобто володінню знаннями, вміннями, навичками, навіть найвищого ґатунку). Тут освіченість покладається як світоглядна характеристика. Основним модусом існування освіченості як світоглядної структури є: 1) прагнення набувати знання, а не «отримувати інформацію», 2) вміння отримувати знання самостійно, повсякчас і «звідусюди»; 3) володіти концеп-

туально «добре розробленою» картиною світу; 4) здатність осмислювати себе як учня: не просто давати собі звіт у доцільності, необхідності та перспективах перебування в позиції учня, а вбачати у ній позаситуаційний непрагматичний особистий смисл.

Зрештою, зусилля освіти як “частини” суспільної свідомості та педагогіки і педагогічної психології як її провідників мають бути спрямованими на формування, становлення і розвиток такого світогляду людини, в якому б переважала орієнтація не на досягнення, і не на самоактуалізацію, а на таку самореалізацію, метою й результатом якої був би максимальний внесок в інших людей і в культуру загалом. Тому фактичною метою освіти має бути створення такого інформаційно-смыслового середовища, де б учень ставав не просто суб’єктом самоосвіти, а суб’єктом творення освітнього простору, суб’єктом «прогресивних» внесків у інших.

Вельми симптоматично, що в рефлексіях соціокультурних проблем сучасного світу вирізняють культурний капітал (П. Бурд’є), суспільний капітал (А. Путман), людський капітал (Х. Бекер) – тобто люди як носії культури й суспільних відносин визначаються саме як капітал (за К. Марксом), а саме як самозростаюча вартість (у позитивних та негативних вислідах розуміння механізму дії капіталу). І освіта, її стратегічна спрямованість та технологічна кшталтованість об’єктивно відіграє визначальну роль у формуванні цього «основного» й «оборотного» капіталу. На сьогодні освіта (особливо вища) й освіченість вже стала всесвітнім брендом – адже стратегічно виграють ті країни й регіони, які «насичені» висококваліфікованими і високоосвіченими «людськими ресурсами».

### **Висновки**

Глобалізації супутні процеси інформатизації, які мають різні форми, в тому числі зростання стратегічного значення інформації, знань. Відтак зростає попит як на самі знання, так і на їх виробників, а на рівні масової свідомості зростає попит на освіту. Тому глобалізованому сьогодні властиві процеси перетворення знань на товар, а системи освіти — на сферу надання й доставки послуг, хоча сама сутність освіти як сфери послуг є досить своєрідна. Отже, на разі актуальною є проблема рефлексивного визначення того, що саме, яку саме психологічну сутність покликано розвивати навчання (освіта) у параметрах

освіти як технології: для побудови такої новітньої системи освіти, яка б давала змогу “виробляти” конкурентоспроможний всесвітній “бренд”, якими є інформація, знання.

#### Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М.: Смысл, 2002. – 480 с.
2. Балл Г.А. Проблема самоактуализации личности в гуманистической психологии: Аналитический обзор. Сост. Г.А. Балл. – К., 1991. – 31 с.
3. Буряк В. Образование в информационном обществе // Філософія освіти. – 2006. – № 1(3). – С. 89-100.
4. Веретенников А.А. Онтологический статус возможных миров // Язык, знание, социум: Проблемы социальной эпистемологии / РАН, Ин-т философии; Отв.ред. И.Т.Касавин. – М.: ИФРАН, 2007. – С. 116-139.
5. Герасимова И.А. Знание о знании / Когнитивная эволюция и творчество. – М.: ИФРАН, 1995. – С. 185-205
6. Гофрон А. Філософсько-комунікативні аспекти освіти // Філософія освіти. – 2006. – № 1(3). – С. 43-53.
7. Жулинський М. Національні культури і проблеми глобалізації // Розбудова держави. – 2002. – № 712. – С. 314.
8. Клепко С. Інтеграція і поліморфізм знання у вищій освіті. Частина II. // Філософія освіти. – 2006. – № 1(3). – С. 13-23.
9. Когнитивная эволюция и творчество. – М.: ИФРАН, 1995. – 225 с.
10. Культура. Идеология. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / Губернський Л., Андрущенко В., Михальченко М. – К.: Знання України, 2002. – 580 с.
11. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. – Київ: Центр «Магістр-S» творчої спільки вчителів України, 1996. – 136 с.
12. Людина і культура в умовах глобалізації: Збірник наукових статей. – К.: ПАРАПАН, 2003. – 400 с.
13. Михальченко М. Лімітроф Європи: випадковість чи доля України // Людина і політика. – 2000. – № 3. – С. 35-48.
14. Світоглядні імплікації науки. – К.: ПАРАПАН, 2003. – 408 с.

15. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2006. – 208 с.
16. Скотна Н. Україна і світ у контексті цивілізаційної виховної стратегії // Філософія освіти. – 2006. – № 1(3). – С. 79-88.
17. Язык, знание, социум: Проблемы социальной эпистемологии / РАН, Ин-т философии; Отв. ред. И.Т. Касавин. – М.: ИФРАН, 2007. – 180 с.

Such preliminary consequences of educational globalization influences were assessed as the total informatization of life, increased role of information as a strategic resource as well as transformation of knowledge into goods, and education – into the sphere of rendering services. The first step in developing competitive education was shown to be the reflection of target psychological subject of training to be further unfolded into a system of psychological-pedagogical know-how, projects and programs.

**Key words:** globalization, education, knowledge, world picture, informatization, intellectual products, services, goods.

*Отримано: 18.05.2009*

**УДК 17.022.1-053.81**

*Н.П. Максимчук*

## **Вплив ціннісних орієнтацій на формування життєвої перспективи в юнацькому віці**

У статті представлено аналіз юнацького віку у психолого-педагогічній літературі, встановлено вплив ціннісних орієнтацій на формування життєвої перспективи в юнацькому віці.

**Ключові слова:** ціннісні орієнтації, життєва перспектива, життєвий шлях, життєва орієнтація, життєві плани, юнацький вік.

В статтє представлен анализ юношеского возраста в психолого-педагогической литературе, установлено влияние ценностных



орієнтацій на формирование жизненной перспективы в юношеском возрасте.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, жизненная перспектива, жизненный путь, жизненная ориентация, жизненные планы, юношеский возраст.

**Актуальність дослідження.** З психологічної точки зору ціннісні орієнтації є компонентом структури особистості, який відображає життєвий досвід, накопичений особистістю в індивідуальному розвитку та являє собою серцевину свідомості, з точки зору якої вирішується багато важливих життєвих питань.

У ціннісних орієнтаціях проявляється стійке, соціально-зумовлене, вибіркоче ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ та ідеалів.

Узагальнення результатів вивчення соціально-психологічних (В.В. Водзінська, А.Г. Здравомислов, О.І. Зотова, В.Н. Мясичев, В.О. Ядов та ін.) та психолого-педагогічних (В.Г. Алексеєва, М.І. Алексеєва, К.А. Альбуханова-Славська, І.Д. Бех, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Т.В. Бутківська, І.В. Дубровіна, В.Т. Лісовський, С.Д. Максименко, В.А. Семіченко, Р.П. Скульський, М.Х. Титма, Н.В. Чепелева та ін.) аспектів ціннісних орієнтацій з боку виховання у майбутніх вчителів пріоритетних цінностей, засвоєння та відбору ціннісних систем через педагогічну взаємодію у невідривному взаємозв'язку з проблемами професіоналізації особистості дозволяють розглядати їх як одне з основних новоутворень юнацького віку.

Дослідниками приділялась достатня увага вивченню співвідношення ціннісних орієнтацій і реальної поведінки особистості; взаємозв'язку індивідуальної системи цінностей особистості з груповою самосвідомістю; формуванню ціннісних орієнтацій як одного з найважливіших показників самовизначення особистості; дослідженню динаміки ціннісних орієнтацій в залежності від віку. Проте поза увагою дослідників залишилась проблема становлення ціннісних орієнтацій вчителя, виявлення факторів впливу на цей процес та умов його оптимізації; недостатньо розглянуто особливості впливу процесу професіоналізації на формування системи ціннісних орієнтацій молоді; не повністю висвітлено питання про суть та ієрархічні структури ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя на сучасному етапі розвитку суспільства.

Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя підпорядковане як впливу процесу професійного становлення, так і новоутворень юнацького віку.

Питання, які пов'язані з розкриттям проблеми формування ЦО в юнацькому віці, досліджені та проаналізовані в роботах Н.Є. Бондар, Є.С. Волкова, І.В. Дубровіної, О.І. Зотової та М.І. Бобньової, Л.І. Мороз, В.В. Павленко, В.В. Пічуріна та ін.

Дослідженням ціннісних орієнтацій студентської молоді займались Н.Є. Бондар, А.А. Козлов, З.В. Сікевич, В.Т. Лісовський, К.А. Нечаєва, І.А. Райгородська, Н.І. Стрелянова, Є.А. Подольська, А.М. Мордовець, І.Г. Попова, Н.І. Приходько, Б.В. Анісімов, Є.Р. Куц, М.Х. Титма, Ю.А. Щербаков та ін.

**Мета дослідження** – дати аналіз юнацького віку у психолого-педагогічній літературі, встановити вплив ціннісних орієнтацій на формування життєвої перспективи в юнацькому віці.

**Результати.** У низці досліджень відмічається, що юнацький вік сензитивний для утворення ціннісної орієнтації як стійкої особистісної властивості, яка впливає на становлення світогляду учнів, їх відношень з довкіллям.

Саме в цьому віковому періоді “закладається здатність об'єктивної оцінки самого себе і довкілля, що найбільше впливає на становлення закономірностей, які згодом вказуватимуть на позицію у житті вже дорослої людини” [6, с. 63].

Найважливішою характеристикою ранньої юності виступає орієнтація на майбутнє, яка створює позитивний емоційний фон ставлення особистості до себе, стимулює її активність і є основою її розвитку.

Процес засвоєння цінностей життя і їх перетворення в змістовні елементи ціннісних уявлень виступає психологічною основою формування ціннісних орієнтацій особистості молодій людини. Особливості протікання цього процесу Л.К. Шиян умовно подає у вигляді трьох взаємопов'язаних етапів:

- на першому етапі відбувається переоцінка цінностей та ідеалів, якими керувалась особистість до цього. А тому власний досвід життєдіяльності виступає важливим джерелом ціннісних орієнтацій;
- на другому етапі засвоєння цінностей проходить не лише шляхом утворення цілісних функціональних одиниць

емпіричних уявлень, а й комунікативних – через засоби масової інформації і пропаганди;

- необхідною умовою, основою третього етапу є діяльність, виражена в особистих внутрішніх відношеннях до об'єктивних умов свого буття [12].

“Усвідомлення свого місця в майбутньому, своєї життєвої перспективи” Л.І. Божович вважає центральним новоутворенням психічного і особистісного розвитку в цьому віці [2, с. 34].

Проблеми ціннісних орієнтацій юнацького віку торкається Н.Є. Бондар при дослідженні формування особистісної репрезентації життєвого шляху. Вона вважає, що юнацький вік є “порою життєвого, соціально-рольового, професійного, особистісного, морального самовизначення та індивідуалізації (усвідомлення власної неповторності).

<...> Юність потребує від особистості знання власних можливостей та перспектив. Ця вимога задовольняється в процесі вироблення власного світогляду, смислотиттєвого та ціннісного вибору, формування життєвих планів та програм [3, с. 68].

Саме юнацький вік є сензитивним для утворення ціннісної орієнтації як стійкого елемента життєвої перспективи. Основними характеристиками ціннісних орієнтацій, за Н.Є. Бондар, є їх зміст та ступінь сформованості ієрархічної структури [3].

За результатами дослідження, юнаки та дівчата зосереджують свою увагу переважно на життєвій перспективі. “В усвідомленні ціннісних аспектів життєвого шляху спостерігається тенденція до недиференційованого або слабкодиференційованого відображення ціннісних орієнтацій.

У кожного другого юнака або дівчини існує конфлікт у ціннісній сфері між професійними та позапрофесійними цінностями.

Для більшості характерна мотивація, орієнтована на вирішення проблем власної самореалізації, спілкування, навчання та майбутньої професії.

Серед домінуючих цінностей переважають “вічні” для цього віку: “цікава робота”, “дружба”, “щасливе сімейне життя”, “любов”.

Щодо сімейної та професійної життєвої лінії уявлення юнацтва наближаються до середньостатистичних. <...>

Стосовно освітніх, кар'єрних, добробутних перспектив справедливим є висновок про їх завищеність, нереалістичність [3, с. 79].

До аналізу ціннісних орієнтацій студента звертається В.В. Пічурін, досліджуючи структуру та динаміку життєвої позиції особистості. В основу життєвої позиції особистості він ставить цінності. Осмислення особистістю диференційованості своєї системи цінностей виступає конкретним показником усвідомлення свого життєвого шляху, перспективи. При цьому найбільш значущі для людини цінності, на його думку, будуть у першу чергу визначати її життєву позицію, а значить, відігравати вирішальну роль в її професійній діяльності [10].

Більшість молодих людей пов'язує своє уявлення про майбутнє з отриманням цікавої і захоплюючої роботи, яка вимагає глибокої професійної підготовки.

У процесі професійної підготовки, “з однієї сторони, необхідна самореалізація як постійний елемент практичного вираження свого “Я”, а з другої – осмислення власної духовності постійного зворотнього зв'язку між власними вчинками і цінностями, між активністю і самоконтролем, між особисто запропонованими перспективами і досягнутими результатами” [4, с. 88].

Професійна підготовка у вузі не обмежується передачею певної суми знань і формуванням професійних навичок. Вона має тісний зв'язок з професійною орієнтацією особистості, з формуванням певної системи цінностей, характерних для представників тієї чи іншої професії.

На думку В.Т. Лісовського, на престижність тієї чи іншої професії серед молоді впливає не тільки популярність її в суспільстві, але й система цінностей, прийнята соціальними і професійними групами, сім'ями та самим індивідом [7].

Випускники шкіл відрізняються певним відношенням ціннісних орієнтацій і оцінкою реальної життєвої ситуації:

1-шу групу складають учні, ціннісні орієнтації і рівень домагань яких не відповідають їх можливостям й здібностям. Вони відчувають розчарування, думають про зміну свого статусу;

2-га група – це ті, що зіткнулися з конфліктом цінностей і, не зумівши здійснити свої домагання, змирилися з цим. У них відбулося ніби зниження рівня ціннісних орієнтацій;

3-ю групу склали учні, які, зіткнувшись з конфліктною ситуацією, не змогли здійснити свої життєві домагання,

перебудовують ціннісні орієнтації у відповідності з тим становищем, в яке їх поставили;

4-а група – ті, хто, не зумівши досягти своїх життєвих планів, знаходять задоволення в соціальному пристосуванні, у пасивному ставленні до життя;

до 5-ої групи ввійшли ті, хто, не реалізувавши своїх життєвих планів, розчарувавшись, не хочуть займатися певною діяльністю.

Саме у представників двох останніх груп при певних обставинах можуть відбуватися істотні зміни ціннісних орієнтацій. При сприятливих обставинах ці ціннісні орієнтації стають більш адекватними (поповнюють перші три групи). У протилежному випадку – особистість може стати на шлях асоціальної поведінки [5].

Юнацький вік співпадає з навчанням у вузі. Саме на першому курсі формується ставлення молодшої людини до навчальної діяльності, до обраної майбутньої професійної діяльності, продовжується активний “пошук себе”, формуються якості професійно грамотного сучасного спеціаліста. І тут велику роль відіграє успішна адаптація юнаків до нових для них вузівських умов [7].

Виділяють такі три форми адаптації студентів-першокурсників:

1) формальна (стосується пізнавально-інформаційного пристосування до нового середовища, до структури вищої школи, до змісту навчання в ній, її вимог до своїх обов’язків);

2) суспільна (відбувається процес внутрішньої інтеграції груп студентів-першокурсників і інтеграція цих же груп зі студентським оточенням загалом);

3) дидактична (стосується підготовки студентів до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі)” [8].

Важливим компонентом ціннісної самосвідомості є її життєві орієнтації. Вони виконують функцію включення суб’єкта в ті чи інші форми соціальної діяльності і виступають як відносно самостійні, функціонально єдині підсистеми ціннісних уявлень про певні сфери діяльності і пов’язані з ними соціальні цінності [9].

Життєва орієнтація формується в залежності від того, носієм яких цінностей є те чи інше коло занять для людини і якого значення набувають ці цінності в її свідомості [11].

Як компонент молодіжної свідомості, життєва орієнтація включає в себе всі характерні для ціннісних орієнтацій рівні:

- емоційний, що характеризується, в першу чергу, соціальними почуттями;
- когнітивний, що виражає свідому спрямованість на форми життєдіяльності;
- поведінковий, що виражає готовність зайнятися тією чи іншою діяльністю [11].

В юності проходять глибокі зміни в системі життєвих цінностей, відбувається ломка уявлень, відмова від ілюзій, з'являються нові погляди, переконання, оцінки.

Очевидним є те, що в процесі здійснення життєвих планів молодь зустрічається з певними труднощами і її ціннісні орієнтації формуються під суперечливим впливом різних факторів.

Серед всієї багатообразності факторів, що впливають на ціннісні орієнтації молоді: система освіти, діяльність політичних організацій, трудового колективу, засобів масової пропаганди, ідеал, місце проживання, рівень політичних знань, професійна зацікавленість, твори мистецтва і літератури, психологічні характеристики особистості, виділяють і підкреслюють роль сім'ї.

Також на формування ціннісних орієнтацій молоді більш відчутно починають впливати такі фактори, як телебачення, радіо, кіно, вивчення суспільних наукових дисциплін, самоосвіта.

Характерною рисою ранньої юності є формування життєвих цілей, планів. “Життєвий план виникає, з одного боку, в результаті узагальнених цілей, котрі ставить перед собою особистість, як наслідок побудови “піраміди” її мотивів, становлення усталеного ядра ціннісних орієнтацій, які підпорядковують собі поодинокі прагнення, що минають; з іншого боку – це результат конкретизації цілей і мотивів.

“...Безпосередній вплив на життєві цінності особистості справляють цілі та інтереси суспільства, ідеологічні установки, моральні та правові норми, соціальні цінності” [1, с. 141].

Життєві плани також залежать від завдань, які визначаються об'єктивними умовами життя та ціннісними орієнтаціями юнака та умовно поділяються на:

- професійно-освітні (отримати цікаву улюблену роботу, підвищити свою кваліфікацію, отримати вищу освіту);

- суспільно-політичні (розширити свій політичний кругозір, брати участь в суспільному житті);
- романтико-пізнавальні (побувати в інших містах і країнах; набути нових вражень);
- особистісно-сімейні (знайти вірних друзів, створити сім'ю, виховати дітей справжніми людьми);
- матеріально-побутові (добитися гарного матеріального становища, створити хороші житлові умови) [7].

Життєві плани молоді формуються на основі її уявлень про об'єкт вибору, з врахуванням значимості для неї професійного самовизначення, а також самої праці.

**Висновки.** Отже, цінності є ядром, основою особистості, яка забезпечує цілісність індивідуального розвитку, особистісну самототожність та виконує функцію життєвого орієнтира, моральної основи для вибору діяльності і субординації цілей.

Юнацький вік є сензитивним для утворення ціннісних орієнтацій як стійкої особистісної властивості, яка впливає на становлення світогляду учнів.

Важливим моментом також виступає вироблення внутрішньої позиції, морального ідеалу майбутнього спеціаліста, ієрархії цінностей, надання професійної спрямованості життєвим прагненням і мотивам поведінки студента. У практиці виховної роботи зі студентами часто ігноруються професійні вимоги до їх життєвих позицій. А тому слід мати на увазі, що вимоги до професійно-значущих цінностей, їх формування є важливим моментом у становленні ціннісної сфери юнака, формуванні стійких життєвих поглядів та професійних переконань.

Психологічною основою формування ціннісних орієнтацій в юнацькому віці є процес засвоєння цінностей життя і їх перетворення в змістовні елементи ціннісних уявлень.

#### **Список використаних джерел**

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 23-34.
3. Бондар Н.Є. Формування особистісної репрезентації в юнацькому віці: Дис. ... канд. психол. наук. – К., 1998. – 207 с.

4. Булах І.С., Долинська Л.В. Духовність і креативність як потенціали становлення професійної культури майбутніх вчителів // Психологія. Збірник наукових праць. – Вип. 2. – К., 1998. – С. 87-92.
5. Зотова О.И. Направленность личности и социальная регуляция поведения молодежи // Психология личности и образ жизни / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1987. – С. 30-33.
6. Круглов Б.С. Социальная направленность личности старшеклассника. – М., 1989. – С. 2-25.
7. Лисовский В.Т. Личность студента. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1974. – 184 с.
8. Мороз А.Г. К вопросу о дидактической адаптации первокурсников вуза // Психологические и социально – психологические особенности адаптации студента. – Ереван, 1973.
9. Начало пути: поколение со средним образованием / Авт. кол.: Р.К. Веэрманн и др.; Отв. ред. М.Х. Титма; АН СССР, Ин-т социологии. – М.: Наука, 1989. – 240 с.
10. Пичурин В.В. Структура и динамика жизненной позиции личности студента педвуза: Дис. ... канд. психол. наук. – К., 1992. – 155 с.
11. Социальные перемещения в студенчество: (На материалах социол. исслед. в Сов. Прибалтике) / Отв. ред. М.Х. Титма. – Вильнюс: Минтис, 1982. – 277 с.
12. Формування мислення студентів у позанавчальний час: Укр. респ. наук.-практ. конференція / Ін-т системних досліджень освіти та ін.: Ред. кол.: Г.І. Терещенко, гол. та ін. – К., 1993. – 344 с.

In the article the analysis of youth age is represented in psychologic-pedagogical literature, set influence of the valued orientations on forming of vital prospect in youth age.

**Key words:** valued orientations, vital prospect, vital way, vital orientation, vital plans, youth age.

*Отримано: 11.05.2009*



## Аналіз переживання кризових ситуацій

У статті розглядається феномен переживання в кризових ситуаціях, а також акцентовано увагу на теорії діяльності. Показано, яким чином переживання відображається в свідомості безробітних, наведені емпіричні дані.

**Ключові слова:** безробіття, конфлікт, криза, кризова ситуація, переживання, стрес, теорія діяльності, фрустрація.

В статье рассматривается феномен переживания в кризисных ситуациях, а также акцентировано внимание на теории деятельности. Показано, каким образом переживание отображается в сознании безработных, приведены эмпирические данные.

**Ключевые слова:** безработица, конфликт, кризис, кризисная ситуация, переживание, стресс, теория деятельности, фрустрация.

**Постановка проблеми.** Життєвий, зовнішній та внутрішній світ особистості перебувають у взаємоформуючих зв'язках і супроводжуються постійними дифузними процесами. І саме особистість із своїми настановленнями, потребами та несвідомими імпульсами визначає бачення зовнішнього світу й пристосовується до нього. Життєвий світ будується у процесі саморозгортання особистості, наростання суб'єктності як показника її зрілості. Складна взаємодія біологічних, психологічних і соціальних детермінант розвитку, їхні відносна автономність і взаємовплив задають траєкторію життєвого шляху, його періодизацію та можливість пережити невідповідність реальності, тим самим подолавши кризову ситуацію.

**Мета статті:** аналіз впливу феномена переживання на ефективно подолання кризових ситуацій.

Актуальність теми пов'язана з недостатнім вивченням проблеми з подолання кризових життєвих ситуацій. Аналізуючи термін переживання [4, с. 492] ми зацікавилася суттю цієї категорії психології і з'ясували, що основне резюме з дефініцій зводиться до емоції, свідомості, діяльності, стану. Адже життя людини, то надскладна річ, але як просто і геніально сказав про витоки життя Аллен Уїлліс: "Ми починаємо своє існування у вигляді невеличкого потовщення

на кінці довгої нитки. Клітини починають рости, нарід поступово набуває людської форми. Кінчик нитки виявляється схованим всередині, недоторканий і захищений. Наша задача в тому, щоб зберегти його і передати далі. Ми на короткий час розквітаємо, вчимося танцювати й співати, набуваємо кілька спогадів, які увіковічуємо в камені – але швидко марніємо і знову втрачаємо форму. Кінчик нитки тепер знаходиться в наших дітях і тягнеться крізь нас, йдучи в таємничий глибок віків. Незчисленні потовщення утворювались на цій нитці, розквітали і марніли, як марніємо зараз ми. Не залишається нічого, крім самої нитки життя. В процесі еволюції змінюються не окремі нарости на нитці, а спадкові структури в ній самій” [5, с. 105]. Отже, для ефективного життєздійснення особистість має прожити, пройти шлях і відбутися як особистість. І переживання супроводжує людину на цьому шляху. Оскільки історичний огляд становлення категорії переживання не є метою статті, нагадаємо плеяду вчених, які в своїх наукових студіях зверталися до цього аспекту психології: Ф. Басін, Л. Божович, Д. Будницька, Ф. Василюк, Р. Декарт, Л. Виготський, Х.Г. Гадамер, Е. Гуссерль, В. Дільтей, Т. Кириленко, А. Леоннова, О.М. Леонтьєв, Ф. Лерш, О. Лурія, С.Д. Максименко, Р. Мей, С. Рубінштейн, П. Симонов, Б. Теплов.

С.Д. Максименко сформулював такий погляд на проблему: «Переживання слід розглядати (за логікою слова) як перенесення чого-небудь в живий стан, тобто переведення події, якогось відчуття, предмета, що оточують людину, в стан живого сприйняття, в стан живого ставлення. Тобто, якщо розшифрувати це тлумачення, можна сказати, що процес переживання являє собою, фактично, репрезентацію свідомості того, що відбувається в оточуючому світі, або в біологічному тілі, або “всередині” самої особистості. Отже, термін “переживання” фактично виявляється релевантним, тобто майже відповідає терміну “свідомість”» [3, с. 170].

Синтезуючи наукові парадигми, ми погоджуємося з Ф.Є. Василюком, який з позиції діяльного підходу розробив систему теоретичних уявлень про закономірності подолання людиною критичних життєвих ситуацій і, отже, розширив межі загально-психологічної теорії діяльності. Також виділив у ній психологію переживання як особливий предмет теоретичних досліджень і методичних розробок. Під переживанням він

розумів “особливу діяльність, особливу роботу по перебудові психологічного світу, направлену на встановлення смислової відповідності між свідомістю та буттям, загальною ціллю якої є підвищення осмисленості життя” [1, с. 30].

Суть є феноменологічною константою діяльності, яка не потребує пояснення. Наявність суті – це необхідна умова існування діяльності як окремої форми. Для того, щоб діяльність змогла відбутися як самобутній процес, у неї повинна бути єдина сутнісна точка відліку. Дії і операції, які реалізує діяльність, повинні бути гнучкими, змінними та рухливими, щоб, підлаштовуючись під реальні обставини, але під впливом центробіжних сил, вони не розпалися на численні частинки, коли б не наявність єдиного центру її суті. Адже суть повинна бути у формі чи то бажання, чи то внутрішньої цінності тощо. Якщо вона змінюється, то змінюється вся система та її складові, а якщо зникає – то зникають всі її складові елементи.

У переживанні феноменологічною константою є наявні обставини, які непідвладні свідомості та волі, а суть як раз і є «феноменологічною змінною», а саме предметом роботи переживання, що прагне його змінити, перетворити, віднайти. Адже феноменологічний об’єктивний факт є те, що сталося в житті людини, і що людина не в змозі відмінити або змінити. Переживання не змінює світ, а ніби переварює, асимілює події, й, отже, отримує вже власний досвід. Зокрема, смерть людини не можна ні відмінити, ні змінити, а лише пережити. Отже, обставини є феноменологічною константою переживання.

Переживання розуміється, як процес і діяльність, що не збігається з прийнятим у загальній психології поглядом (як безпосередня форма даності суб’єкта, змістів його свідомості). Він вносить категорію переживання в типологію режимів функціонування свідомості, а саме: рефлексія, усвідомлення, безсвідоме, переживання, яке є виходом, шляхом, що веде до повернення особистості до нормального життя, ніби врівноваження. Вивчаючи критичні ситуації, Ф.Є. Василюк каже про те, що “... умови часто не підвладні суб’єкту, так і ситуації неможливо виправити, їх необхідно пережити в значенні, прожити, пройти крізь них” [1, с. 54].

У цілісному процесі переживання є три плани його перебігу: 1) план безпосереднього переживання, в якому відбувається проживання чуттєвого досвіду; 2) план вираження, в якому

відбуваються різні форми експлікації внутрішніх станів та процесів; 3) план усвідомлення, в якому розгортається внутрішня робота самосвідомості по усвідомленню всієї екзистенційної ситуації. Ми вважаємо за доцільне виділити як окремий план перебігу процесу переживання – план досвіду, де відбувається переведення в досвід значущої події, а саме втрата її актуальності, поступове згасання та, і – це важливо, підготовка до нової зустрічі. Адже переживання – це процес, де відбувається тривала робота створення мною свого внутрішнього світу, тобто себе. Саме термін переживання говорить про внутрішню роботу, що спрямована на переборення ситуації неможливості, і для позначення одного з рівнів функціонування свідомості – рівня безпосереднього відчуття того чи іншого стану. Пережити – це не тільки пізнати й зрозуміти, але й відчутти, відкритися, прийняти і змінитися. Ми дійсно переживаємо, коли жити стає неможливо, але вкрай необхідно, і ми піднімаємося, поновлюємося, живемо. Звичайно, що необхідно мати об'єкт, що переживається, але це – особливий об'єкт, адже переживати його я зможу лише у тому випадку, якщо він ще до цього, відпочатково і потенційно буде існувати в деякому відношенні до мене. Отже, я зможу пережити тільки те, тільки того, хто вже відпочатково якимось чином визначено входить у моє життя. Поняття «переживання-робота» та «переживання-випробування» зазначаються через дві різні системи категоріальних координат – діяльності і свідомості відповідно. Переживання-робота в рамках своєї системи визначається як специфічна діяльність через співставлення і протиставлення цілеспрямованої предметної діяльності, а переживання-випробування ідентифікується як особливий режим функціонування свідомості через спів- і протиставлення іншим режимам – рефлексії, усвідомленню, несвідомому.

Ми вважаємо, що переживання-робота є первинною субстанцією, а переживання-випробування є одним із рівнів здійснення переживання-роботи. У кризових ситуаціях власне робота переживання стає особливою діяльністю, частково досить усвідомленою і довільною. Здійснюючи цю роботу, особистість знаходить для вирішення завдань всі необхідні ресурси і з резервів предметної діяльності, і з арсеналу процесу свідомості, відповідно залучаючи і процеси переживання-випробування. Відповідно, в переживанні-роботі не все є

переживанням-випробуванням, але в переживанні-випробуванні все підлягає переживанню-роботі. Переживання-випробування є довільно виконувана переживання-робота.

Отже, доходимо висновку, що світ переживання-випробування володіє декількома феноменологічними характеристиками – неперервність, стихійність, мимовільність. Своєю неперервністю він зобов'язаний протиріччю між складністю життя і лінійністю актуальної реалізації: життєвих відносин багато, а реалізується в кожний даний момент в предметній діяльності лише невелика їх частина. Всі життєві відносини, які актуально не реалізуються зараз в цілеспрямованій діяльності, існують в моєму житті у вигляді переживань. Тому ми весь час переживаємо і в певному сенсі переживаємо більше, ніж діємо реально. Тобто переживання-випробування неперервне не тому, що воно – первинна стихія, але тому, що воно – робота. Адже внутрішня робота відбувається постійно, поки існує складність життя.

Стихійність і мимовільність переживання-випробування також не є свідчення його первинної природності, а наслідок невміння керувати занадто великим і з протиріччями обсягом процесів. Звідси виходить, що можна говорити про міру стихійності процесів переживання в залежності від ступеню складності життя і протиріччя їй особистісної активності по «самозбиранню».

Життєвий світ людини – це не споглядання, а активна робота переживання. У кризових ситуаціях ця робота стає самостійною, а іноді й «ведучою діяльністю» особистості; поза цих ситуацій вона здійснюється переважно в формі мимовільних процесів безпосереднього переживання, безперервно працюючи над всіма життєвими відносинами людини, які не включені зараз в його актуальну діяльність. Критична ситуація в найзагальнішому плані повинна бути визначена як ситуація неможливості.

Життя непередбачуване у всій своїй неповторності: і повороти, і роздоріжжя, і розгалуження головної дороги, які й символізують кризові ситуації. Ми вважаємо, що кризою можна назвати такі події на життєвому шляху особистості, коли під загрозою опиняється життєвий задум, а в пролонгованих обставинах призводить і до припинення біологічного існування. Відбувається часткова або повна руйнація усталених життєвих парадигм. Особистість розпочинає пошук нової стратегії,

оскільки звичні уявлення про цінності, ідеали, сенси, цілі вже не спрацьовують. Ніхто з нас не застрахований від неприємностей на життєвому шляху, і тому виникає гостра необхідність розібратися в суті перебігу кризових ситуацій. Життя постійно пропонує людині несподіванки, до яких вона має бути готовою, інакше адаптація до мінливих зовнішніх обставин ускладнюється, порушується і вже не вистачає сил для плідної діяльності, нормального існування. В кризовій ситуації особистість стає дедалі знервованою, агресивною, тобто загострюється чутливість до зовнішніх чинників. Соціальне оточення дає привід для формування непередбачуваної, неадекватної, руйнівної поведінки людини. І в таких умовах особистість, яка переживає кризу, докорінно себе перебудовує, що проявляється в ставленні до зовнішнього світу, до самого себе.

Перетворення у внутрішньому світі вимагають переформування себе у відповідності до кризових викликів. Індивідуальні відмінності накладають свій неповторний відбиток на кількісні і якісні показники тривалості й складності кризових переживань. Ми протиставляємо свій внутрішній світ викликам зовнішнього світу і від збалансованості внутрішнього «бастиону» залежить протидія натиску зовнішнього подразника. А у випадку несприятливих внутрішніх чинників образи, хвороби, побутові неприємності, депресії ми зазнаємо поразки. Переживання кризи проходить червоною ниткою через внутрішній світ особистості, що пов'язано з усвідомленням кризового стану. І це дуже важливо. Ми наголошуємо на цьому, оскільки одна особистість може відверто зізнатися собі у накопичених гострих проблемах (соматичні розлади, підвищена конфліктність), а інша особистість, навпаки, намагається уникнути необхідності усвідомлення складних життєвих подій (бажання захворіти, вживання алкоголю тощо). Усвідомлення кризового стану залежить від мотивації, шляхів подолання кризи і наслідків протистояння соціуму. Серед найнеприємніших кризових переживань слід згадати неможливість прогнозувати власне майбутнє. Потреба вийти за межі сьогодення є притаманною кожній людині. У скрутних життєвих обставинах майбутнє звужується, перспектива втрачається, і тривога з приводу непередбачуваних несподіванок негативно впливає на життя. Наприклад, в блокованому Ленінграді лікарі спостерігали за хворими на довготривалу

фізіологічну депривацію, і виявилось, що виживали люди з найбільшою жагою до життя. Люди з кращими фізіологічними показниками, проте без віри у завтрашній день, зі страхом перед невідомим, незбагненим, помирали. Звичайно, враховуючи індивідуальні відмінності, можна констатувати, що одні й ті ж фактори по-різному переживаються.

У однієї людини трагічні події будуть викликати кардинальні зміни у відносинах з оточуючим світом, а для інших необхідна лише поверхова корекція. Негативні наслідки психологічної травми руйнують усталені адаптаційні bastiони людини, тим самим провокуючи до неадекватних дій, психосоматичних захворювань. Серед емпіричних подій, які можуть призвести до кризи, різні автори виділяють такі, як смерть близької людини, важке захворювання, відділення від батьків, родини, друзів, зміна зовнішності, зміна соціальних обставин, одруження, різкі зміни соціального статусу. Зокрема, це стосується теорій стресу й кризи, де багато авторів обмежуються простим перерахуванням конкретних подій, у результаті яких створюються стресові або кризові ситуації, або користуються для характеристики цих ситуацій такими загальними схемами, як порушення рівноваги, ніяк їх теоретично не конкретизуючи. Незважаючи на те, що теми фрустрації й конфлікту, кожна окремо, пророблені набагато краще, встановити ясні стосунки хоча б між двома цими поняттями не вдається, не говорячи вже про повну відсутність спроб співвіднести одночасно всі чотири названі поняття. Саме через переживання відбувається створення і розвиток самого себе, це є шлях саморозвитку особистості, адже людині посилаються випробовування не більші, ніж вона може витримати.

Отже, ми поступово наблизилися до розгляду типологій критичних ситуацій. Цікавою є типологія критичних ситуацій Ф.Є. Василюка, розроблена в руслі теорії діяльності [1, с. 54]. Життєвий світ особистості виступає предметом типологічного аналізу. Автор вибудовує чотири типи життєвих світів особистості і аналогічно типи життєвої кризи. В ньому виділяються два аспекти – зовнішній і внутрішній світи. Зовнішній світ має два стани: він може бути легким або важким. Легкий гарантує задоволення всіх актуалізованих потреб людини, що мешкає у ньому. Важкий – не гарантує цього. Внутрішній світ буває простим і складним. У простому світі є

лише одна потреба або єдине життєве ставлення. У складному світі потреб або ставлень декілька, і вони можуть вступати у зіткнення одне з одним.

1. У внутрішньо простому і зовнішньо легкому, тобто інфантильному життєвому світі, навіть незначна затримка у задоволенні (тут-і-тепер) актуальної потреби сприймається як криза. Часткова незадоволеність переростає у справжню катастрофу, і, отже, для інфантильної особистості, що мешкає у цьому світі, кожен стрес є глобальною життєвою кризою. Адже, інфантильна установка залежить від віку людини, її конституційно-характерологічних особливостей, психофізіологічного стану. Норма цього світу – це повне задоволення потреби і зводиться вона до принципу задоволення.

2. Для людини, що живе у внутрішньо простому і зовнішньо важкому, тобто реалістичному світі, завдяки наявності терпіння стрес не стає кризою. Відмінність цього світу від попереднього полягає в тому, що задоволення, які необхідні для життя, безпосередньо зараз не даються. Стресів у цьому світі багато і вони або переростають у предметну діяльність, або породжують психосоматичну симптоматику. Оскільки у людини цього світу є лише одна значуща потреба, то за неможливості її задоволення все життя опиняється під загрозою. І тому поряд з принципом задоволення з'являється принцип реальності, що є головним у цьому світі, де формується фундаментальний механізм «терпіння-надії». Отже, фрустрація стає життєвою кризою.

3. У внутрішньо складному і зовнішньо легкому, тобто ціннісному світі, людина володіє власними механізмами опанування стресових ситуацій: а) ціннісно знижуючи значущість актуалізованого життєвого відношення; б) переключаючись на інше життєве відношення. Фрустрацій як таких у цьому світі не буває. Внутрішній конфлікт переростає у кризу, по-перше, тому що навіть незначний конфлікт двох потреб стає порушенням внутрішньої єдності свідомості, а по-друге, у легкому світі якщо не тут, то ніде, якщо не тепер, то ніколи. Внутрішня цілісність є головною життєвою необхідністю цього світу, а головний принцип – цінність.

4. У внутрішньо складному і зовнішньо важкому, тобто творчому світі, людина не сподівається на повсякчасне задоволення кожної своєї потреби, і тому стрес не стає для неї кризою. Хоча інколи в пролонгованому стані стрес стає надто



тотальним і тривалим. Фрустрація також переживається як фрустрація, не перетворюючись на справжню кризу, хоча за певних обставин “мікрокризу” вона може спровокувати. І конфлікт найчастіше існує сам по собі, не стаючи справжньою кризою, але провокуючи численні зовнішні і внутрішні мікрокризи. Головна внутрішня необхідність суб’єкта цього світу полягає у втіленні ідеального задуму свого життя. Тому для життя в цьому світі, поряд з діяльністю, свідомістю, психікою, необхідна ще й воля. Людина має час і право на помилку, на певні коливання в процесі наближення до реалізації своєї творчої мети.

Отже, на нашу думку, даний життєвий світ знає одну критичну ситуацію як стрес. Проте феноменологічно для суб’єкта цього світу стрес збігається з кризою. А в дійсності є стрес і фрустрація, яка відповідає кризі, так само в ціннісному світі існує стрес і конфлікт, а феноменологічно дорівнює кризі. І нарешті, в складному і важкому світі є і стрес, і фрустрація, і конфлікт, і криза. Події життя для «творчого» світу є лише фрустрацією, а вже для «реалістичного» світу вони виступають у ролі кризи. Тобто відбуваються зміни критичних ситуацій залежно від змін у життєвому світі. А життєвий світ, в свою чергу, без змістовної переробки подій, може слугувати механізмом виникнення критичної ситуації або і його переживання. Наприклад, особистість сприймає подію як глибоко трагічну, а згодом розуміє, що не все так і погано. Відбувається перехід в інший життєвий світ і людина вже сприймає ситуацію не в кризових тонах. Адже у житті постійно змінюються зовнішні обставини, не помітні на перший погляд. Періодично особистість зазнає дії психічно травмуючих факторів. Життєві обставини значно змінюються з народженням дитини, весіллям, закінченням навчального закладу, і страх перед невідомим, незвичним починає переслідувати людину. Наприклад, глобальна економічна криза 2008 року призвела до самогубства молодого чоловіка з Галичини, оскільки його звільнили з роботи. І таких викликів людині зовнішній світ ставить немало, що відповідно провокують кризові переживання.

І ще один важливий аспект проблеми кризових ситуацій – це усвідомлення того факту, що переживання особистістю кризи, є природна складова розвитку, і вони бувають нормальними і аномальними. Тобто нормальна криза передбачає

перехід від одного вікового періоду до іншого в межах норми. Розлади мають не досить тривалий характер: депресія, тривога, напруженість проходять, не завдаючи значної шкоди. На особистість й оточення ці розлади не мають істотного впливу і можуть бути непомітними. І навпаки, коли особистість, в силу певних обставин, не пережила вчасно прогресивну, нормальну кризу, то тоді відбувається ускладнення, що може призвести до аномальних кризових станів. Тобто особистість перебуває під впливом таких екстремальних подій зовнішнього світу, які змінюють життєвий шлях. Це і переживання життєвих негараздів в особистому житті, і випадкові невдачі, і суспільні катаклізми. Тяжкі життєві ситуації, які підштовхують людину до аномальної кризи, потребують від людини такої самоорганізації й життєвих дій, що часто перевершують її адаптаційні можливості. І саме світова економічна криза позбавляє значну кількість людей впевненого, адекватного реагування на сучасні виклики суспільно-політичного життя. Засоби масової інформації постійно нагадують про кризу, тим самим ускладнюючи нормальний процес життєдіяльності.

Проведено пілотажне дослідження безробітних громадян. Дослідники Р. Халліг й В. фон Вартбург пропонують досить струнку й несуперечливу типологію універсальних категорій, що описує зміст людської свідомості. Отже, Універсум складається з трьох компонентів: *Всесвіт*, *Людина й Людина у Всесвіті*. До першого належать поняття, які можна об'єднати гіперкатегорією «онтологічне», а саме: «небо й небесні тіла», «земля», «рослинний світ», «тваринний світ». Конгломерат понять Людина наповнений змістом гіперкатегорії «екзистенціальне»: «людина як жива істота» (стать, раса, частини тіла, органи і їхнє функціонування, п'ять чуттів, рухи й положення тіла, сон, здоров'я й хвороби, людське життя загалом, потреби людської істоти); «душа й розум» (розум, мудрість, здібності, сприймання, свідомість, пам'ять, уява, мислення, почуття, воля, мораль); «людина як суспільна істота» (суспільство й суспільні комунікації, мова, транспорт); «соціальна організація й соціальні інститути» (громада, держава, право, освіта, зовнішня політика, оборона, війна, література й мистецтво, віра й релігія). Нарешті, третьому компонентові Універсуму – *Людина у Всесвіті* – відповідає зміст гіперкатегорії «гносеологія». Сюди входять: «наука й техніка»

(точні й гуманітарні, техніка й промисловість) і «людина *a priori*» (буття, якості й стани, відношення, порядок, цінність, число й кількість, простір, час, причина, рух, зміна).

З урахуванням семантики цього списку категорій нами був складений набір з 18 лексем-іменників, що, гіпотетично, відбивають феноменологію етнічних констант. У найбільш ключових вузлах своїх взаємоперетинних значень етнічні константи, по суті, повинні зводитися до відповідей на питання хто?, що? і де?. З цього погляду універсальні поняття, що згодом стали стимульним матеріалом в асоціативному експерименті, розділилися на три групи.

Першу групу склали маркери етнічної ідентичності: народ, Україна.

Другу групу склали лексеми, семантика яких відбиває екзистенціальні цінності людини: життя, смерть, хліб, голод, свобода, душа, релігія.

До третьої групи ввійшли локалізатори психологічного центру (середини психологічного простору етносу): дід, сім'я, мати, батько. Категорії, що залишилися (жінка, друг, дитина), – це об'єкти змішаної семантики, й можуть бути віднесені до однієї із названих груп.

Відомо, що асоціація як зв'язок між певними об'єктами або явищами, заснована на особистому, суб'єктивному досвіді. «Досвід цей може збігатися з досвідом тієї культури, до якої належить людина, але може бути одночасно й особистим, укоріненим у минулому досвіді самого суб'єкта», – зауважує Р.М. Фрумкіна [6, с. 189].

Вибірка становила – 54 чоловіки. Гендерна нерівність пояснюється тим, що жінки залишаються вдома з дітьми, а чоловіки приїзять на заробітки до Києва. Вік респондентів становив від 18 років до 43 років. Середній вік – 30,2 роки. Дослідження проводилося упродовж січня – лютого 2009 року. За освітою: середньо-спеціальна – 45 %; середня – 26 %; незакінчена вища – 18 %; вища – 7,4 %; неповна середня – 3,6%. Сімейний стан: одружені – 20 чол., які мають 18 дітей. З них дві сім'ї по 2 дитини. Неодружені – 34 чол., які мають 4 дітей (громадянський шлюб). Місце проживання – 19 областей України, включаючи м. Київ. Переважна більшість жителі з Київської, Житомирської, Луганської, Сумської областей та м. Києва.

Асоціативний експеримент був проведений відповідно до стандартної для подібних досліджень інструкції. Досліджуваним пропонувалась низка слів, на які вони повинні були відреагувати в писемній формі асоціаціями, що безпосередньо виникали в них у зв'язку із названим словом. Як асоціатив приймалися будь-які реакції: слова різних частин мови, словосполучення тощо. Стимули подавалися в такому порядку: *дитина; свобода; друг; дім; робота; релігія; хліб; Україна; голод; душа; батько; народ; мати; сім'я; жінка; влада; життя; смерть*. Після десятого слова в експерименті була зроблена семихвилинна пауза. Пауза між словами-стимулами становила не більше 40 секунд, що дозволило одержати кількість асоціацій, достатніх для узагальнення, у відповідності з метою цієї роботи.

Середня довжина асоціативного ряду склала три слова; загальна кількість отриманих так асоціацій сягає близько 3 тис. одиниць. Асоціації впорядковувалися за параметрами частотності.

Огляд експериментального матеріалу дозволив констатувати превалювання асоціацій, що базуються на причиново-наслідкових відношеннях (наприклад, на стимул «хліб» – *пшениця, жито* й т.д.), та асоціацій за типом узагальнення й конкретизації («хліб» з асоціатами *м'який, гарячий, білий* і т.д.). Рідше траплялися асоціації за значенневою близькістю та майже не було асоціацій за значеннєвим протиставленням і зовсім рідко – асоціації за співзвучністю. В межах проблематики статті відібрано для висновків такі слова-стимули:

*Україна* – батьківщина (24), держава (16), президент (8), країна (6), дім (6), незалежність (4), земля (4), народ (4), прапор (4), гімн (2), село (2), мова (2), річка (2), місто (2), ліс (2), люди (2), Шевченко, гривня, суверенітет, Вітчизна, дитинство, дорога, Київ, Росія, Крим, слава, мир, молодість, Параджанов, тризуб, патріотизм, депутати, Ющенко, сало, Тимошенко, козак, Київська Русь, Волинь, Хотин, велосипед, родичі, мама, дівчина, сестра, Янукович, жовтий колір, молодість, слава.

*Робота* – гроші (23), життя (15), досвід (14), заробітна плата (9), стабільність (9), надія (6), праця (5), друзі (3), відповідальність (3), цікава (2), кар'єра (2), важка (2), зварювати (2), пекти (2), чекати (2), прати (2), надія (2), їздити, добувати, класти цеглу, досягнення, менше проблем, стіл, будинок, задоволення, мати; те, що потрібно чоловіку для себе, його сім'ї та дітей, охороняти, необхідно, натхнення, втома, ручка, розвага, мета, багато, папір, цемент, пригода, добро.

Сім'я – любов (27), тепло (15), близькі (12), діти (12), дружина (7), батько (7), мати (7), брат (4), сестра (4), рідні (4), душа (2), відповідальність (2), лагідність (2), баба, жінка, вогонь, донька, чужа, дід, плем'я, кількість рідних людей, які живуть близько, щастя, допомога, затишок, група, радість, підтримка, тварини, взаємодопомога, машина, одяг, згода, розуміння, єдина, кохана, повага, гордість, вміння уступати, вміння прощати, квартира, дружня, своя, велика, народ, син, клан, справедлива, красива, надія, це праця людей.

Крім того, було запропоновано методика «Кола життя», яка експериментально ілюструє процес поступового усвідомлення власної концепції часу.

1) 99 % – розглядають час як лінійну послідовність окремих подій. З них:

78 % (і це підтверджують дані асоціативного ряду) мають надію на краще майбутнє;

21 % переживають розчарування у зв'язку з неможливістю знайти роботу, як у себе вдома, так і за межами області, країни.

2) 1 % – розглядають час як постійну величину (респондент з вищою освітою).

Отже, більшість опитаних – 86 %, незважаючи на правовий нігілізм в країні, не мають наміру виїхати на постійне місце проживання в іншу країну. Крім того, інститут влади Президента знаходиться на 3 позиції на слово стимул Україна, що свідчить про певну надію на владу. Хоча основною надією для людини, яка переживає кризову ситуацію, знаходячись без роботи у відносно молодому віці, є сім'я. І недаремно так роздумував К.Д. Ушинський: «Світлий малоросійський ландшафт, з нескінченним, нічим не затьмарюваним краєвидом, з цілим морем тучного колосся, з прозорою тихою рікою, і все це зігріто жарким, але ніколи не жагучим, промінням сонця, перейнято якимось світлим супокоем – ось тип малоросійської рівнини. Життя окремими родинами і, щонайбільше, окремими родами, мирні, патріархальні чесноти, величезний спокій, добрий, однак влучний гумор над всіма хвилюваннями життя, душевна гостинність, надзвичайна людяність і трохи філософських лінощів – ось, що могло вирости на цій рівнині і виросло у слов'янського племені» [2, с. 17]. Слово стимул-“робота” асоціюється з грошима, життям. Людина переживає безгрішшя як генератор негативних

психічних станів, невпевненості, безперспективності і відповідно, що у підсумку не приводить до задоволення вітальних потреб організму всіх членів родини. У переважній більшості безробітних (81 %) відбувається внутрішня робота, яка трансформується в активний подальший пошук роботи.

Отже, незважаючи на складні життєві обставини, родинні традиційні цінності, в урбанізованому суспільстві зазнали трансформацій з тенденцією до уніфікації, духовного збіднення, однак в складний час вони залишаються актуальним і дієвим засобом подолання кризового життєздійснення особистості. Тривожно-резонансним фактором є зменшення кількості дітей – одна дитина в середньостатистичній сім'ї. Ця проблема породжує депресивні стани масової свідомості і є прямим відображенням суспільно-політичної ситуації в країні, яка потребує психологічного осмислення та вивчення.

#### **Список використаних джерел**

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Василюк Ф. Е. – М.:Изд. Моск. университета, 1984 г. – 200 с.
2. Губко О. Психологія українського народу: Наук. дослідж.: В 4 кн. / Губко О. – К.: ПВП «Задруга», 2004. – (Кн. 1: Психологічний склад праукраїнської народності). – 400 с.
3. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / Максименко С.Д. – К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
4. Словарь психолога-практика / [Сост. С. Ю. Головин]. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 976 с. – (Библиотека практической психологии).
5. Уиллис А. Дух // Глаз разума / Уиллис А. – Бахрах. – М., 2003. – С. 105-108.
6. Фрумкина Р. М. Психолінгвістика / Фрумкина Р. М. – М. : Академия, 2001. – 316 с.

In the article the phenomenon of experiencing is examined at crisis situations, and also attention is accented on the theory of activity. It is rotined, how experiencing is represented in consciousness of unemployed persons, empiric information.

**Key words:** unemployment, conflict, crisis, crisis situation, experiencing, stress, theory of activity, frustraciya.

*Отримано: 04.05.2009*

## ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА МОЛОДІ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПРОФІЛАКТИКИ

У статті розглянуті найпоширеніші причини та стадії формування девіантної поведінки дітей та молоді, значення сім'ї та школи для успішної соціалізації молоді в сучасних умовах, необхідність об'єднання зусиль різних державних, громадських структур для профілактики девіантної поведінки.

**Ключові слова:** асоціальна поведінка, девіантна поведінка, профілактика, сім'я, соціалізація, школа.

В статье рассмотрены самые распространенные причины и стадии формирования девиантного поведения детей и молодежи, значение семьи и школы для успешной социализации молодежи в современных условиях, необходимость объединения усилий различных государственных, общественных структур для профилактики девиантного поведения.

**Ключевые слова:** асоциальное поведение, девиантное поведение, профилактика, семья, социализация, школа.

Середовище, в якому проходить становлення людини як соціальної істоти, відповідно до законів буття перебуває в постійному русі і розвитку. Якщо раніше радянська наука вважала, що соціальна система має цілеспрямований розвиток, то зараз науковці все більше схиляються до того, що немає явно вираженого у розвитку суспільства вектора, що свідчило б про якусь спрямованість людського поступу до чітко визначеної мети. Соціальні системи динамічно розвиваються, ускладнюються. Періоди відносної стабільності змінюються періодами кардинальних змін, еволюційний період змінюється на революційний. Людська спільнота в таких умовах змушена постійно шукати моделі виживання в певний період і за наявних умов.

Кожна окремо взята людина і суспільство загалом прагнуть стабільності, визначеності, впевненості в майбутньому. Саме стабільність, на думку багатьох дослідників, на сучасному етапі має бути визначена за критерій прогресивності соціальної системи. Порушення стабільності завжди викликало неспокій і стурбованість на всіх щаблях суспільної ієрархії. Прояви

поведінки співгромадян, що виходили за загальноприйняті рамки, суспільно визначені і схвалені норми викликали стурбованість та осуд більшої частини населення.

Ситуація в Україні на цей час свідчить про те, що наше суспільство перебуває на етапі пошуку нової моделі стабільності. Трансформації, що відбулись у нашій країні на рубежі віків, зміни, що відбулися в політичній, економічній, культурній, духовній сферах, загальна політична нестабільність у державі, яка набула перманентного характеру на сьогодні, значно ускладнили процеси соціалізації молодого покоління.

Розгубленість, втрата ідеалів, песимістичне сприйняття життя, відчуження від суспільства, перевага меркантильних інтересів призводить до того, що у молоді та підлітків домінуючими почуттями є тривога, соціальна пасивність, страх. Наслідками цього є збільшення кількості неповнолітніх, залишених наодинці зі своїми проблемами, та тих, чия поведінка виходить за межі правових і моральних норм суспільства, тобто є асоціальною.

В науці така поведінка називається девіантною (від лат. *deviatio* – відхилення). Під нею розуміють стійку поведінку особистості, яка відхиляється від найбільш важливих соціальних норм, яка спричиняє реальну шкоду суспільству або самій особистості, а також супроводжується її соціальною дезадаптацією [5].

Проблема девіантної поведінки не нова. Вона не з'явилась лише в Україні і у зв'язку із зазначеними змінами. Кожна людська спільнота тією чи іншою мірою знайома з проявами девіації. Проблема дітей та батьків існує стільки, скільки існує людство. Але кінець ХХ століття, який ознаменувався появою такого суспільного феномена, як “молодіжна культура”, за якого умови життя кожного наступного покоління значно відрізнялось від попередників, загострив проблему асоціальної поведінки молоді. Моральні принципи, погляди на подружнє життя, сімейне виховання, взаємовідносини людини і влади, громадянина і держави починають зазнавати швидких змін. Світ вже пережив хвилю молодіжних бунтів кінця 60-х – початку 70-х років ХХ століття як наслідок протесту молоді проти “консерватизму” покоління.

Проблема девіантної поведінки залишається гострою на сучасному етапі і не лише в нашій країні. Діти в перехідних



умовах суспільного розвитку є найменш захищеною категорією, про що свідчить відсутність тенденції до зниження рівнів дитячої захворюваності й смертності, зростання дитячої і підліткової злочинності, наркоманії та алкоголізму серед неповнолітніх. Значна поширеність ризикованих звичок серед молоді свідчить про те, що молодь не має знань та навичок, щоб захистити себе від шкідливої поведінки.

Проблемою профілактики девіантної поведінки досліджували вітчизняні науковці Т. Донських, У. Короленко, В. Лютий, Н. Максимова, С. Немченко, Н. Онищенко, Г. Пономаренко, Л. Пилипенко, М. Синьов, О. Шаралова та ін.

Проблема девіантної поведінки у радянські часи зводилась, в основному, до періоду підліткового віку, коли вчинки з відхиленнями тлумачились як прояви “хвороби росту”, яку особистість повинна була перерости за допомогою сім’ї, вчителів, громадських організацій.

Після досягнення повноліття прояви девіації розглядались переважно через призму криміналістики. У західній традиції, навпаки, намагались застосовувати психоаналітичний підхід і у випадках злочинного спрямування життєдіяльності особистості.

Вітчизняна наука на сучасному етапі розглядає девіантну поведінку у більш широкому аспекті. Виділяються два полюси, що знаходяться по обидва боки соціальної норми. Перший полюс – це поведінка, якій притаманні суспільно неприпустимі, навіть небезпечні форми, внаслідок чого суспільство змушене застосовувати каральні санкції. Рушійною силою такої поведінки виступають деформовані потреби, цінності, розбіжності між потребами й можливостями, деформація шляхів і засобів їх задоволення, деформації правової та моральної свідомості, особливості емоційно-вольової сфери, настроїв, очікувань індивідів.

Другий полюс – це поведінка, яка хоч і відхиляється від норм та шаблонів суспільства, є неприйнятною у суспільстві на даному етапі розвитку, але пов’язана із розвитком самого суспільства. Це можуть бути окремі члени суспільства, котрі, маючи гіперздібності чи будучи носіями прогресивних поглядів, реформаторських ідей, які суспільство ще не готове сприйняти, випереджують у розвитку інших членів суспільства індивідуально-психологічно чи індивідуально-соціально.

Більшість дослідників єдині у визнанні сутності девіації як відхилення від загально прийнятих на такому етапі розвитку суспільства норм. Вчинок, що не відповідає соціальним нормам за об'єктивними чи суб'єктивними причинами, отримує оцінку близького оточення, офіційних осіб, а подекуди і суспільства в цілому. Якщо людина відчуває наслідки оцінювання свого вчинку з боку інших, якщо вона визнає право інших людей оцінювати його вчинки і поведінку, то це призводить чи до корекції поведінки відповідно до соціальних вимог, чи до початку девіантної кар'єри як процесу сходження до сильних форм девіантної поведінки.

Існують декілька підходів стосовно типів девіації. М. Галагузова виділяє девіантну, делінквентну і кримінальну поведінку. Під девіантною поведінкою тут розуміють таку поведінку, що порушує відповідні для певного віку соціальні норми і правила поведінки. Такий тип поведінки називають ще антидисциплінарним. Типовими проявами девіантної поведінки є ситуативно обумовлені дитячі поведінкові реакції – демонстрація, агресія, виклик, ухилення від навчання чи трудової діяльності, систематичні втечі з дому, бродяжництво, пияцтво, алкоголізм дітей та підлітків; рання наркотизація та пов'язані з нею асоціальні вчинки, антисоціальні дії сексуального характеру, спроби суїциду.

Делінквентна поведінка відрізняється від девіантної, на думку М. Галагузової, тим, що характеризується повторюваністю асоціальних вчинків дітей та підлітків, що перетворюються в певний стійкий стереотип дій, що хоч і порушує правові норми, але не тягне за собою ще кримінальної відповідальності через їх обмежену суспільну небезпеку або недосягнення дитиною віку, з якого починається кримінальна відповідальність.

Виділяють такі типи делінквентної поведінки:

- агресивно-насильницька поведінка (образи, побиття, підпали, садистські дії, що спрямовані, в основному, проти особи людини);
- корислива поведінка, що включає дрібні крадіжки, вимагання, майнові посягання, пов'язані з прагненням отримати матеріальну вигоду;
- поширення і продаж наркотиків.

Для делінквентної поведінки характерно і те, що вона проявляється не лише у зовнішній поведінковій формі, а й у

внутрішній, особистісній, коли у підлітка відбувається деформація ціннісних орієнтацій, що веде до послаблення контролю системи внутрішньої регуляції.

Кримінальна поведінка визначається як протиправний вчинок, який по досягненню віку кримінальної відповідальності служить основою для порушення кримінальної справи і кваліфікується відповідними статтями кримінального кодексу. Кримінальній поведінці, як правило, передують різні форми девіантної та делінквентної поведінки [7].

Ф. Мустаєва поділяє девіантну поведінку на дві великі категорії:

- поведінка, що відхиляється від норм психічного здоров'я і передбачає наявність відкритої або прихованої патології. Це вже більш медико-психологічна основа відхилень. Сюди відносять астеніків, шизоїдів, епілептоїдів та інших психічно ненормальних людей, а також осіб з акцентуйованими характеристиками, які також мають психічні відхилення, але в межах норми;
- антисоціальна поведінка, що порушує основні соціальні і культурні норми, особливо правові. Це мається на увазі делінквентна і кримінальна поведінка.

Автор такого підходу виділяє відхилення від соціальних норм за такими ознаками, як відхилення корисливої, агресивної орієнтації і відхилення соціально-пасивного типу [6].

Колектив авторів науково-методичного посібника “Життєві кризи особистості” виділяє три загальних підходи до проблем девіантної поведінки: кримінальний, соціологічний і психологічний. У першому підході виділяється два типи поведінки – злочинність і кримінально некарана аморальна поведінка. Відповідно відрізняють такі типи девіантів: перший – у особистості сформовані асоціальні погляди на цінності, вона відносить себе до конкретного злочинного угруповання, їй притаманна стійка внутрішня орієнтація на злочинний засіб задоволення потреб; другий – нестійкість внутрішнього світу, погляди та цінності перебувають у стадії формування, злочинні чи асоціальні дії вчиняються під впливом обставин, що склались, або оточуючих осіб; третій – особистості притаманна правосвідомість, усвідомлення антисоціального характеру своїх дій, навіть розкаяття з приводу своїх вчинків, але ця людина вважає себе зв'язаною

фатумом, долею, яку не можна змінити; четвертий (випадковий) – у даному випадку автори вважають, що слід говорити не про девіантну поведінку, а про одиничний вчинок, що має відхилення від нормативів внаслідок дії зовнішніх умов (наприклад, алкоголю) [2].

О. Змановська девіантну поведінку особистості розглядає як прояв відхилення від норм, що проявляється в агресивній, делінквентній, адиктивній (залежній) та суїцидальній поведінці.

Всі дослідники проблеми девіантної поведінки дотримуються думки, що саме підлітковий та юнацький вік входять в групу підвищеного ризику. В цьому віці з'являються труднощі перехідного періоду, починаючи з психогормональних процесів і завершуючи перебудовою Я-концепції. У підлітків яскраво виражена нестійкість нервової системи, яка не завжди здатна витримати сильні або тривалі навантаження, що викликає стани протилежного характеру, які можуть раптово змінювати один одного: крайні збудження та гальмування, веселощі та немотивований сум, зацікавленість, енергійність і апатія, рухова активність і в'ялість. У цей період з'являється стійкий інтерес до власної особи, з'являються власні оцінки подій, фактів оточуючого життя, здійснюються спроби оцінити свої можливості і вчинки, порівнюючи себе з ровесниками та їх діями.

У цьому віці відбувається тимчасове психологічне віддалення підлітка від сім'ї, від школи, знижується їх вплив, а зростає вплив ровесників на формування особистості, тобто відбувається зміна референтного оточення. Виникають проблеми з дорослими: підліток із стану підпорядкування прагне перейти у стан рівноправ'я, але світ дорослих стоїть ще на позиції опіки. Це говорить про те, що для підлітків характерні граничність і невизначеність соціального положення. Змінюється і механізм соціального контролю: дитячі форми контролю, які ґрунтуються на дотриманні зовнішніх форм і слухняності старшим вже не діють, а нові, дорослі, що передбачають свідому дисципліну та самоконтроль, ще не склались або не зміцніли.

Дослідники виділяють три послідовні фази становлення девіантної поведінки. Перша фаза пов'язана з афектом неадекватності, коли спостерігається розбіжність оцінок оточення із самооцінкою особистості, що змушує останню

вдаватись до механізмів самовиправдання та пошуку компенсаторних напрямків діяльності, які дозволять підкріпити високу самооцінку, або відбувається пошук, що буде позитивно впливати на діяльність індивіда. Друга фаза – когнітивний дисонанс, коли недостатньо аргументів, щоб виправдати негативний вчинок, і людина або змінює своє ставлення до об'єктів, з якими пов'язаний вчинок, або знецінює значення вчинку для себе та інших. Третя фаза – егалітація, що проявляє себе у морально-психологічній поведінці, яка складається з кримінальних дій [2].

У межах психолого-педагогічного підходу існує декілька поглядів щодо визначення факторів та причин девіантної поведінки. Ф.А. Мустаєва виділяє такі фактори: індивідуальний, психолого-педагогічний, соціально-психологічний, особистісний, соціальний [6].

До індивідуального відносять психобіологічні переумови асоціальної поведінки; до психолого-педагогічного – дефекти шкільного, сімейного виховання; до соціально-психологічного – несприятливі особливості взаємодії неповнолітнього зі своїм найближчим оточенням в сім'ї, на вулиці, в навчально-виховному колективі; до особистісного – активно-вибіркове ставлення індивіда до навколишнього середовища, до норм і цінностей, що його оточують, до педагогічних впливів сім'ї, школи, громадськості, а також важливі особисті ціннісні орієнтації і особиста здатність до саморегулювання своєї поведінки; до соціального фактора – соціальні і соціально-економічні умови існування суспільства.

У багатьох випадках передумовою девіантної поведінки стають саме соціальні фактори – шкільні проблеми, сімейні негаразди, травматичні події життя, вплив девіантної субкультури або групи, засоби масової інформації, моделі дозвілля, які насаджуються молоді, і т.д. Як показують дослідження, конфлікти у сім'ях (43%), алкоголізм батьків (38%), неповні сім'ї ще більше посилюють безлад у поведінці молоді. Діти все частіше тікають з дому через насильство, від якого вони там потерпають. Учні старших класів виявляють високий рівень агресивності, вони не задоволені своїм життям і з песимізмом дивляться у майбутнє [3].

М. Галагузова серед факторів, які обумовлюють девіантну поведінку неповнолітніх, виділяє біологічні, психологічні,

соціально-педагогічні, соціально-економічні, морально-етичні [7]. Сутність цих факторів за своїм змістом перегукується, в основному, з факторами, виділеними Ф. Мустаєвою. Проте, основна увага тут приділена соціально-педагогічному фактору, який полягає в дефектах сімейного, шкільного та громадського виховання (шкільні проблеми, сімейні негаразди, травматичні події життя, вплив девіантної субкультури або групи, засоби масової інформації, моделі дозвілля, які насаджуються молоді, і т.д.). Цей фактор зумовлює, на думку багатьох авторів, труднощі ранньої соціальної адаптації, навчальну дезадаптацію, що призводить до криміналізації вільного часу дітей підліткового віку. Особливо дослідники звертають увагу на роль неблагополучних сімей (Л. Алексеева, Р. Бочкарьова, М. Буянов) та школи (Н. Перешейна, С. Харченко, Р. Корчова, І. Рудакова, О. Ситнікова) у формуванні асоціальної поведінки дітей та молоді. Підтримуючи таку позицію, ми вважаємо, що на сьогодні школа і сім'я не сприяють задоволенню однієї із базових потреб підлітків – бути прийнятими у референтному соціально схвалюваному середовищі, визнання їх як самоцінних особистостей. У результаті, спробами самоствердження стають намагання реалізувати себе не лише в навчанні, спорті, творчості, але й у негативних вчинках, злочинах або у формі пасивного протесту (алкоголь, наркотики, суїцид).

За останні десятиліття рівень злочинності серед дітей і молоді в Україні зростає. Проте в останні роки спостерігається позитивна тенденція із зменшення злочинності серед неповнолітніх. Так, згідно статистикою Міністерства внутрішніх справ України, якщо у 2007 р. неповнолітніми в Україні було здійснено 15 572 злочини, то у 2008 р. їх кількість становила вже 13 541, що на 13% менше. По Хмельницькій області ці показники становлять: 2007 р. – 317 злочинів, 2008 р. – 269 (15,1%). Але не може не турбувати той факт, що у Хмельницькій області на обліку в службах у справах неповнолітніх перебуває більше півтори тисячі дітей, що потребують посиленого догляду і виховання. Тому проблема профілактики дитячої та молодіжної асоціальної поведінки стоїть у нашому суспільстві досить гостро.

Для здійснення профілактики девіантної поведінки потрібна координована діяльність школи, сім'ї, державних, адміністративних, відомчих структур (служби у справах дітей,

центри соціальних служб для молоді, кримінальна міліція у справах дітей, наркологічна служба, соціально-реабілітаційні центри, центри медико-соціальної реабілітації дітей тощо), що мають обов'язок здійснювати профілактику девіантної поведінки серед дітей та молоді. На сьогодні, на жаль, координація зусиль структур здійснюється не в повному обсязі.

Провідна роль у профілактиці девіантної поведінки належить шкільним практичним психологам та соціальним педагогам. Стратегічною базою профілактичної роботи, на думку О. Москалюк, має бути орієнтація на внутрішній захисний потенціал підлітка, розкриття ресурсів психіки особистості, підтримка та допомога в самореалізації власного життєвого призначення. Результатом такої роботи має стати формування позитивної мотивації, позитивних рис та властивостей особистості, яка здатна самостійно справлятися з власними труднощами й життєвими проблемами [4].

Предметом подальших досліджень має бути пошук ефективних форм і методів профілактики девіантної поведінки соціальним педагогом в умовах загальноосвітньої школи та мікросоціуму.

#### **Список використаних джерел**

1. Афанасьєва В. Вплив сім'ї та школи на девіантну поведінку підлітка // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2008. – № 4. – С. 43-50.
2. Життєві кризи особистості: Науково-методичний посібник: У 2 ч. / Ред. рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін. – К.: ІЗМН, 1998. – Ч.1: Психологія життєвих криз особистості. – 360 с.
3. Життєві кризи особистості: Науково-методичний посібник: У 2 ч. / Ред. рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін. – К.: ІЗМН, 1998. – Ч. 2 : Діти і молодь у кризовому суспільстві: технології допомоги і підтримки. – 565 с.
4. Москалюк О. Соціально-педагогічна стратегія профілактики та корекції девіантної поведінки підлітків // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія

- соціально-педагогічна: Випуск XI / За ред. Л.П. Мельник, В.І. Співака. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 266 с. – С.119-123.
5. Змановская Е.В. Девиантология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2004. – 288 с.
  6. Мустаева Ф.А. Основы социальной педагогики. – М.: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 416 с.
  7. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 416 с.

The most widespread reasons and phases of forming the deviational behavior among children and youth, the importance of family and school for successful socialization of youth in modern conditions, necessity of consolidation the efforts of different state, public organizations for preventive measures of deviational behavior are examined in the article.

**Key words:** asocial behavior, deviational behavior, preventive measures, family, socialization, school.

*Отримано: 08.05.2009*

**УДК 17.023.32:342](09)(477)**

*О.А. Мельник*

## **Людина в аксіологічному вимірі соціокультурного буття давньоруської доби крізь призму правничих відносин**

Стаття присвячена аналізу уявлень про людину і її місце у аксіологічному вимірі соціо-культурного буття у давньоруську добу. Показано, що правові відносини, які склалися у княжу добу Київської Русі, виводять уявлення про людину на новий рівень розуміння. Людина і її життя стверджуються цінністю й охороняються законом. Показана психологічна думка давньоруського періоду, що репрезентує розуміння людської сутності.

**Ключові слова:** образ людини, право, культура, норма, цінність, гармонія, розум, душа, тіло.



В статті аналізуються представлення о człowieku и его место в социокультурном измерении бытия в древнерусский период. Показано, что установившиеся правовые отношения княжеского периода Киевской Руси выводят представления о человеке на новый уровень осмысления. Человек и его жизнь утверждаются ценностью и охраняются законом. Представлена психологическая мысль древнерусского периода, репрезентирующая понимание человеческой сущности.

**Ключевые слова:** образ человека, право, культура, норма, ценность, гармония, ум, душа, тело.

У різні історичні епохи існуючі світоглядні системи накладають свій відбиток на ціннісні пріоритети, які існують у суспільстві. Місце людини в ціннісних пріоритетах княжої доби визначалось її місцем в релігійно-християнському світогляді. Відповідно до нього цінність особи визначалась глибиною її віри в Бога, глибиною її самозречення заради Бога. Людина розглядалась як частина світового порядку, встановленого Богом та є “образом та подобою Бога”. Але в реальності людина внутрішньо роздвоєна внаслідок її гріхопадіння, тому репрезентує в собі єдність божественної і людської природи.

Людина та її життя у давньоруську добу набувають ціннісного значення. Вона наділена розумом і душею, має всілякі здібності задля пізнання оточуючого світу, всіляких речей, інших людей та самої себе. Саме така думка панувала у творах авторів Київської Русі.

Київський митрополит Никифор (1104 – 1121) у своєму “Посланні” Володимирі Мономаху наводить погляди щодо будови душі, яка, на його думку, складається зі словесної (розум), нестямної (почуття) і жаданої (воля) частин. Автор вважає, що словесна частина душі первісна і панує над усіма іншими. Завдяки їй людина виділяється серед усього живого, пізнає і небо, і землю, і все, що існує в світі, розв’язує філософські питання про характер і сенс буття [7].

У творі порушуються основоположні питання про співвідношення розуму і відчуттів, про діяльність органів чуття та їхню підпорядкованість вищим психічним здібностям. Робить аналогію між підпорядкуванням психічних здібностей і соціальними взаєминами людей. Душа має своїх “слуг”, “воєвод”, “наставника”. Безплотна, вона спрямовує свою діяльність залежно від співвіднесеності трьох своїх частин.

Розв'язуючи психофізичну проблему, Никифор вміщує душу в голові. Розум душі, як її світле око, найбільше наповнює своєю силою тіло. Як князь здійснює владу над своєю землею через слуг, так і душа, охоплюючи все тіло, діє через своїх п'ять слуг – відчуття. Никифор вказує на органи зору, слуху, нюху, смаку, а також – дотику, зокрема, пов'язуючи дотикові відчуття з руховою активністю рук. У цілому органи чуття правильно відображають події зовнішнього світу; це передбачає обов'язкову участь розуму. Зорові відчуття у розкритті істини мають перевагу над іншими відчуттями, яким не можна ні вірити, ні не вірити, а сприйняті на їх основі емпіричні факти слід перевіряти міркуванням. Щодо людського буття, за автором, воно складається з двох протиборчих частин – духовної та тілесної, а справжнє життя людини полягає в тому, щоб приборкувати тілесні потяги і надати душі можливість здійснювати своє вище покликання.

Перевага розуму над емоціональною сферою у Климента Смолятича є очевидним фактом. Розум є головним в галузі людської психіки. Розум та обдарованість мовою складають особливу перевагу людини. У свою чергу розум спирається на діяльність органів чуття. І те і інше однаково складають необхідні знаряддя душі. Іносказово розповідаючи євангельську бесіду із самарянкою, яка мала шість мужів, Климент уподібнює самаритянці душу, п'ятьом її померлих мужів – п'ятьох чуттям, а шостого, останнього мужа – розуму [4].

Кирил Туровський закликав до повернення людини, яка спотворюється внаслідок спокус диявола, до своєї первісної природи. Інколи автор вводить у свої повчання притчі та алегорії, що допомагає краще зрозуміти певну ситуацію поведінки. Так він використовує притчу про “сліпого” і “каліку”, що походить із буддійських сказань і набула поширення серед фольклору багатьох народів світу. Якщо біографія видатного суспільно-політичного діяча має служити взірцем для інших людей саме завдяки своїй історичній реальності, то притча своєрідно узагальнює факти людської поведінки, мораль. “Каліка” – це людське тіло, а “сліпець” – людська душа. Тіло – основа гріха, але обидві сторони людської природи покарані однаково. Тут алегорія виступає засобом психологічного узагальнення [12].

Значний інтерес являє твір “Толкова Палея”. “Палея” подає співвідношення духовної і фізичної природи людини як

постійну боротьбу, що відбувається між ними. Або душа, або тіло постійно беруть верх у цій боротьбі. Якщо душа діє у тісній співдружності з розумом, то сукупними зусиллями вони підкоряють собі тіло. Але з іншого боку, тіло може взяти перевагу, і тоді душа наповниться мерзлотами і загине [6]. Говориться також про перевагу людини над тваринами. Людська душа виникає від самого творця, вдихнута самим Богом. Однією з основних властивостей людської душі вважається свобода волі. Автор визнає вплив фізичної природи людини на її духовний бік. Людському розуму приписуються дві важливі функції. По-перше, це збирач та аналізатор всіх вражень, які доставляються органами чуття, а також оцінює все що прибуло. По-друге, це – суддя та регулятор всіх бажань та пристрастей, які народжуються в серці. Серце розглядається при цьому як джерело всіх можливих “неправедних”, “лукавих” та “лихих” роздумів, що штовхають людину на безумність [6].

Як орган душі розглядається не тільки мозок, але й серце. Найкращою організацією душевного життя є та, за якої душа, серце і мозок діють при повній згоді один з одним. Між людьми, за автором, не має рівності за їх душевним складом. Люди відрізняються не лише за своїм зовнішнім виглядом, але й за внутрішніми якостями. Серед людей є мудрі та дурні, одні намагаються робити добро, а інші від цього ухиляються.

У психологічних поглядах авторів княжої доби простежується ідея про роль життєвого досвіду у формуванні людської психіки. Висловлюється думка, що ті або інші психічні якості не даються Богом у готовому вигляді, а виробляються в результаті вправ та досвіду. Визнається, що розум розвивається не тільки залежно від віку, але й і внаслідок залучення до мудрості інших людей за допомогою навчання та читання книг. Людське тіло починає оцінюватись не просто як таємниця душі, а як гідне самостійного вивчення.

Щодо таких норм у суспільстві, як моральні, правові, релігійні, то вони є інструментом соціального регулювання суспільних відносин, сутність якого полягає у впливі на поведінку людей. Норми є складовою частиною культури суспільства, що в процесі еволюції вбирає соціальний досвід, що виявляється в загальнообов'язкових правилах поведінки.

Сформовані в певній культурі форми, типи й образи поведінки в сфері побуту, праці, релігії, ідеології, політики,

моралі, здобуваючи нормативне значення, здійснюють істотний виховний і регулятивний вплив на формування почуття, смаку, уявлення, вчинку і взаємин людей, на весь уклад їхнього життя.

Встановлено, що соціальні норми виражають об'єктивну потребу у суспільстві в упорядкуванні дій і взаємин його членів, у підпорядкуванні їхньої поведінки соціально необхідним правилам. Соціальні норми виступають потужним фактором свідомого і цілеспрямованого впливу соціальної спільноти на способи і форми життєдіяльності людей.

У процесі взаємодії і взаємовпливу різних соціальних норм кожна з них, зберігаючи свою специфіку, виступає як регулятор особливого роду. Поряд із загальними рисами соціальні регулятори мають і свої специфічні особливості. Що відображають принципову відмінність одного виду соціальних норм від інших. Без таких особливостей неможливо взагалі говорити про різні види соціальних норм і способів регуляції. Так, для релігійної норми особливістю є її “освячення” божественним авторитетом, моральна норма виходить з пануючого в суспільстві розуміння “добра” тощо. Своя специфіка є і у правовій норми.

Культура виступає переважно конвенційним продуктом. Людина у повсякденному житті є “виконавцем” і інтерпретатором культурних настановлень суспільства, яке, у свою чергу, формує і коректує основні параметри її свідомості, поведінки і діяльності. Завдяки цьому культура утворює кордони тієї чи іншої соціальної групи.

Вважається, що право є частина культури, а історія права розглядається як частина історії культури. Розуміння права відповідає правовій культурі в широкому значенні, як частини загальної культури суспільства.

Правова культура певного суспільства є способом організації та розвитку правового життя суспільства, що передається від покоління до покоління в процесі його соціалізації. Правова культура включає в себе не лише інституціоналізований, але й неінституціоналізований соціальний досвід, який закарбувався в правових звичаях. У цьому сенсі норми права (звичаєвого права) є одним із суспільних регуляторів, що відображають історичний, політичний, соціально-економічний досвід існування та розвиток суспільства.

Дослідження ролі правових відносин у системі права Київської Русі вимагає з'ясування місця норм звичаєвого права у життєдіяльності і способі організації суспільних відносин княжої доби. Система права Київської Русі складалась з кількох складових, до яких дослідники традиційно відносять, крім правових звичаїв, судові рішення (судові прецеденти), нормативні договори (міжнародного характеру – Русі з Візантією, Хазарською державою та ін.; договори князів з народом, що укладались при запрошенні князя “на стіл”, між князем та віче, ін.), нормативні акти князів (установи, уроки, грамоти), рішення та постанови народних зборів (віче), нормативні збірники (Закон Руський, Правда Руська), релігійні норми (пізніше, з прийняттям християнства, збірки церковного та канонічного права) [11].

Здійснений аналіз текстів юридичного кодексу давньо-руської доби Правди Руської свідчить про те, що людина, її життя утверджується як цінність та охороняється законом. І навіть намір завдати шкоди людині підлягає покаранню. Таке уявлення свідчить про визнання людини як цінності, як “образа та подобу Божу”, на життя якої має право лише Бог, а не людина, бо саме Бог дає людині життя, за уявленнями, що існували у княжу добу Київської Русі.

Документ визнає свободу волі у людини, якою її наділив Господь, а також акцентується увага на тому, що людина власне сама відповідає за свої вчинки, а не обставини, що призвели до порушення права.

Зазначене свідчить про певний рівень розвитку суспільства та зміну світоглядних позицій давніх русичів, а також про зміну уявлень про людину, її образ. Якщо у минулому для збереження гармонії у суспільстві, суспільних, родинних відносинах вистачало “слова” (клятви), то наразі цього було недостатньо, потрібне було їх певне оформлення у праві, зведеному у загальний юридичний кодекс.

Слід наголосити, що цінністю вважалось лише те, що мало певний позитивний сенс, значимість або функція тих чи інших явищ в системі суспільно-історичної діяльності людини. Явища, що відіграють негативну роль у суспільному розвитку, інтерпретуються як негативні за своїми наслідками. Отже, цінністю у даному контексті є не будь-яка значимість явища, а його позитивна значимість.

Отже, цінністю вважалась лише та людина, яка своєю поведінкою, своїм способом життя не порушувала всезагально прийняті норми та цінності, що притаманні були даному суспільству. Разом з тим негативні вчинки людини стають цінністю лише у випадку, коли призводять до певних висновків і у подальшому сприяють уникання певних подій та наслідків.

Проведений історико-психологічний аналіз праць давньо-руських любоводів щодо образу людини в ментальному просторі, її положення серед ціннісних пріоритетів княжої доби показав, що людина являє собою цінність, має власний унікальний внутрішній світ. Вона має подвійну природу і підкоряється законам ества, у той же час, є образом і подобою Бога. Одним із завдань людини є гармонізація духовно-тілесних відношень. Людська природа має ієрархічну структуру: дух (розум), душу і тіло. Духовний початок в людині повинен стати провідним. Чесноти, які розвиваються на противагу пристрастям, бувають тілесні та духовні. Тілесні чесноти є зовнішніми вправами й слугують для укріплення душевних чеснот. Зовнішня боротьба згодом переходить у внутрішню, яка має на меті підкорити душевні сили й помисли людини. Допомагає у цій боротьбі та сприяє розвитку людських здібностей праця. Від бездіяльності людина починає нудьгувати, і ця нудьга може штовхнути її на здійснення поганих (негативних) вчинків.

Душа дає життя тілу, бо тіло без душі є мертвим, з одного боку, а з другого – тіло “передає” душі свої бажання. Тіло розглядається не просто, як дещо тимчасове, а як таке, що заслуговує на спеціальну увагу та дослідження. Розум стоїть на вищій сходинці ієрархії душевних частин. Йому приписуються дві найважливіші функції, це збирач та аналізатор усіх вражень, які доставляються органами чуття. Він робить усвідомлення, дає всьому, що відбувається навколо, оцінку. Серце вважається джерелом страстей. Але розум здатний зупинити ці пориви серця, якщо вони є неприйнятними. Розум локалізується у визначеній частині людського організму – у голові. Діяльність розуму здійснюється при допомозі нервів, “жил”, що поєднують мозок з периферійними органами сприйняття. Але сама здатність до розуму дається Богом, і її реалізація є неможливою поза тіла. В наш час ця думка дещо змінилась.

Особливе місце надається серцю як аналізатору душі. Тому найкращою організацією душевного життя є та, за якої душа,

серце і мозок діють узгоджено один до одного. У цьому випадку, як уявлялося, не виникають погані помисли, що призводять до порушення гармонійного існування.

Розум і обдарованість мовою складають особливу перевагу людини. Розум, у свою чергу, спирається на діяльність органів чуття. Те й інше однаково складають необхідні знаряддя праці.

Людина вимальовується як володар усього, що існує в природі. Вважається, що все існує лише для людини. Шляхом пізнання законів природи, в процесі діяльності людина оволодіває нею. І взагалі все, що існує в світі, призначено для задоволення людських потреб. Людина не повинна відчувати нестачу чогось, але й розпоряджатись усім повинна розумно.

Всі органи тіла та душа складають тілесно-духовну єдність. Душа керує тілом за допомогою п'ятьох відчуттів. На вищій сходинці стоїть зір. Зір вважається єдиним та істинним із всіх відчуттів. Людина може довіряти лише тому, що бачить власними очима.

Отже, тіло є органом душі. Із цього положення слідують етичні та психофізіологічні висновки. По-перше: тіло підкоряється душі; по-друге, всі органи тіла є органами душевної діяльності, і про них необхідно пам'ятати та підкорювати їх собі; по-третє, оскільки тіло – орган душі, то вона повинна мати своє місце у тілі, і цим місцем є голова; і нарешті, здібності людини (духовні, тілесні. – О.М.) зростають паралельно, оскільки здібності душі можуть проявлятися по мірі зростання її органів – частин людського тіла.

Гармонії та внутрішнього спокою (психологічного здоров'я. – О.М.) людина досягає завдяки встановленню душевної чистоти, яка, у свою чергу є необхідною умовою для розвитку розумових (розум) і моральних (серце) здібностей. Їх розвиток – необхідна умова становлення людини, ціль якого – пізнання божественного. Духовні труди приносять не лише душевний спокій, але й укріплюють тіло, а також стають джерелом слави та багатства і вічного життя.

Встановлено, що людина здатна до розвитку своїх здібностей, самодосконалості і така думка існувала вже у княжу добу. Давньоруські автори вважали людські здібності до самовдосконалення дарованими Богом. Але Він може їх і “забрати”, якщо людина їх не використовує задля блага як свого, так і для блага інших людей.

Протиставлення “зовнішнього” і “внутрішнього”, “земного” і “небесного”, “тьми” та “світла”, “лівого” та “правого” у людини виходить з протиставлення однієї (“істинної”) онтологічної картини світу іншій. Тварний світ при цьому сприймається як відблиск істинного світу – нетварного. Людина є вхожою у обидва світи, оскільки межа між ними проходить скрізь душу і тіло людини. Якщо у межах “зовнішнього” (земний та тварний) світу вона вільна самостійно діяти, то у “внутрішньому” вона не сміє діяти без Божої волі на те.

Спасіння душі, а значить, і преображення ества людини через поважання до книг, є характерною рисою культури у княжу добу Київської Русі. Давньоруські автори не приймають дуалізму душі і тіла. З антропологічної точки зору не має розділення на розум та чуття. Розум вже сам по собі є моральним (або намагається бути таким). Духовне преображення повинно доповнюватись і тілесним преображенням. Умовою гармонійного існування повинно бути не насилля духа над тілом, а їх союз. Досягнення цієї умови можливе завдяки навчанню та вправам. “Хто молиться лише устами, не турбуючись про розум, той молиться повітрю: Бог слухає розум” [1]. Без внутрішнього даремно працювати над зовнішнім.

В основі практики молитви з розумом, лежить уявлення про те, що розум – це образ Божий у людині, і вона керується всіма тілесними афектами та пристрастями, а серце – це зосередження особистого життя людини зі всіма її стражданнями, переживаннями та помислами. І для “очищення” серця, а значить всієї людини, необхідно встановити контроль розуму над серцем.

При здійсненні молитви велике значення відводиться диханню. Увага до дихання була пов’язана з фізіологічною концепцією, що йде від Галена і прийнятою християнськими аскетами, згідно якої, серце – це центр психологічного і емоційного життя людини, центр життєвої сили у якій через легені поступає повітря, яке розповсюджується потім по всьому тілу.

Помисли на відміну від попередніх етико-психологічних елементів розвитку пристрасті є результатом роботи підсвідомості і не контролюються розумом. Помисли “накладаються” на душу і стають тим уявленням, образом, який під впливом пам’яті або уявлення входить у сферу свідомості людини, який у слабкій людині викликає розвиток пристрасті. Зміщення



чуттєвого з духовним – перший етап залучення душі до зовнішнього світу, спочатку неусвідомлене. Але коли душа починає свідомо, з власної волі залучатися до світу, вона немовби “приростає” до світу, і цей етап розвитку пристрасті називається сполученням. І тоді настає черга останнього етапу – полонення. В результаті цього етапу душевна єдність розпадається, розум і серце “розходяться”. Вже ніщо не перешкоджає пристрасті заволодити душею. Пристрасть на відміну від помислів не тимчасове явище, затверджуючись у душі людини, вона формує її індивідуальність.

Слід зазначити, що для подолання цього полону від пристрастей та відновлення гармонії між душею та тілом, давньоруські автори пропонують людині скористатися сповіддю та покаанням. Сповіддю не лише священику, але й особистою сповіддю перед Богом. З психологічної точки зору це, безперечно, правильний крок. Оскільки іноді людина не вбачає того, що знаходиться у полоні своїх пристрастей, що її свідоме коло є звужене, і від того вона робить помилки, потім відчуває неприємні емоційні стани, які призводять її до дезадаптації. І тому, якщо людина сама не може вже справитись зі своїми проблемами, а може взагалі їх не бачить їй потрібна людина, яка її не просто слухає а чує. І вже потім, особисте визнання певної проблеми у собі (особиста сповідь. – О.М.) та бажання її подолати, позбутись (віра у власні сили. – О.М.) призводить до отримання гармонії у житті людини. Тобто сповідь та покаання займають одне з найважливіших місць у давньоруській духовності.

Отже, місце людини у аксіологічному вимірі соціокультурного буття давньоруської доби визначалось її місцем в релігійно-християнському світогляді. Відповідно до нього цінність особи визначалась глибиною її віри в Бога, глибиною її самозреченності за ради Бога. Бог був своєрідним критерієм цінності людини, а ставлення до Нього – лакмусовим папірцем глибини цих стосунків.

Здійснений аналіз текстів юридичного кодексу давньоруської доби Правди Руської свідчить, що статей, де зазначається покаання за позбавлення людини життя чи нанесення їй тілесних ушкоджень, за кількістю переважна більшість, в них також забороняється кровна помста. Позбавлення життя переслідується та карається за законом. Це свідчить насамперед

про те, що людина, її життя та тілесність утверджується як цінність та охороняються законом. І навіть намір завдати шкоди людині підлягає покаранню. Таке уявлення свідчить про визнання людини як цінності.

### **Список використаних джерел**

1. Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового Завета: В рус. пер. с парал. местами и прилож. – М.: Рос. Биб. общ., 2002. – 1376 с.
2. Дриккер А.С. Эволюция культуры [Текст]: информационный отбор / А.С. Дриккер. – СПб.: Академический проект, 2006. – 184 с.
3. Лихачев Д.С. Человек в литературе древней Руси / Д.С. Лихачев. – М.: Наука, 1970. – 180 с.
4. Никольский Н.К. О литературных трудах митрополита Климента Смолятича, писателя XII в. / Н.К. Никольский. – СПб.: Тип. Имп. Акад. Наук, 1892. – 295 с.
5. Орлов А.С. Древняя русская литература XI–XVII веков / А.С. Орлов. – М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1945. – 341 с.
6. Палея Толковая по списку сделанному в г. Коломне в 1406 г. / Труд учеников Н.С. Тихонравова. Вып. I. – М.: Тип. Гербена, 1892. – 415 с.
7. Послания митрополита Никифора / [подгот. текста и пер. с древнерус. Г.С. Баранкова]; отв. ред. и сост. В.В. Мильков. – М.: ИФРАН, 2000. – 125 с.
8. Правда Русская. – Тексты. – Т. I / [Б.В. Александров, В.Г. Гейман, Г.Е. Кочин, Н.Ф. Лавров, Б.А. Романов]; под ред. Б.Д. Грекова. – М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1940. – 505 с.
9. Правда Русская. – Комментарии. – Т. II / [Б.В. Александров, В.Г. Гейман, Г.Е. Кочин, Н.Ф. Лавров, Б.А. Романов]; под ред. Б.Д. Грекова. – М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1947. – 864 с.
10. Роменець В.А. Історія психології стародавнього світу та середніх віків / В.А. Роменець. – К.: Вища школа, 1983. – 415 с.
11. Свердлов М.Б. От Закона Русского к Русской Правде / М.Б. Свердлов. – М.: Юрид. лит., 1988. – 176 с.
12. Франко І.Я. Притча про сліпця і хромця (Причинок до історії літературних взаємин старої Русі) // І.Я. Франко. Зібрання творів: У 50 тт. – К.: Дніпро, 1976. – Т. 35. – С. 301- 331.

In article are analyzed представления the person and its place in социокультурном life measurements during the Old Russian period. It is shown, that the established legal relations in the princely period of the Kiev Russia deduce representations about the person on new level of judgement. The person and his life affirm value and are protected by the law. The psychological thought of the Old Russian period the representing understanding of human essence is presented.

**Key words:** an image of the person, the right, culture, norm, value, harmony, mind, soul, a body.

*Отримано: 26.05.2009*

УДК 37.018.1:372.3

*С.А. Михальська*

## **Вивчення особливостей родинного спілкування і комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника**

Стаття присвячена проблемі родинного спілкування із дітьми дошкільного віку. Спілкування з батьками є головним фактором психічного розвитку. Вплив батьків на розвиток спілкування дітей дошкільного віку залежить від типу сім'ї та комунікативних зв'язків у родині. Батьки в своєму спілкуванні з дітьми дошкільного віку повинні враховувати особливості їх комунікативної потреби.

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

Стаття посвящена проблеме семейного общения с ребенком дошкольного возраста. Общение с родителями – главный фактор психического развития. Влияние родителей на развитие общения детей дошкольного возраста зависит от типа семьи и коммуникативных связей в семье. Родители в своем общении с детьми дошкольного возраста должны учитывать особенности их коммуникативных потребностей.

**Ключевые слова:** семейное общение, дошкольник, родители, коммуникативно-речевое развитие.

Розвиток мовлення і спілкування взаємопов'язані: прагнучи задовольнити потребу у спілкуванні, дитина звер-

тається до мовлення як до основного способу його здійснення. Цей двобічний зв'язок – основа паралельного розвитку в дітей мовлення і комунікативної діяльності.

Ця проблема досліджувались багатьма авторами, так, зокрема, вивченням психології мови займались Л.І. Айдарова, Б.Г. Ананьєв, О.М. Гвоздев, М.І. Жинкін; мовлення – Т.В. Ахутіна, Л.С. Виготський, І.О. Зимня, Т.О. Ладиженська, О.О. Леонтєв, О.Р. Лурія, Т.О. Піроженко; спілкування вивчали О.О. Бодальов, О.О. Леонтєв, М.І. Лісіна, А.Г. Рузська, Т.С. Яценко та інші [1-7].

Мета нашого дослідження полягала в обґрунтуванні та апробації комплексу методик вивчення комунікативно-мовленнєвого розвитку та родинного спілкування дитини дошкільного віку (3-7 років); встановленні особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника; вивченні особливостей родинного спілкування з дитиною в сім'ї й встановленні зв'язку між стилем родинного спілкування та рівнем комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку.

Експериментальна робота проводилась на базі дошкільних навчальних закладів «Олімпійський» № 5, «Колосок» № 8 м. Кам'янець-Подільського упродовж 2006-2008 років. Перший етап експерименту присвячено вивченню комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини. Діагностична робота була спрямована на вивчення актуального рівня мовленнєвого розвитку та особливостей спілкування дитини дошкільного віку з батьками й однолітками та відбувалась у трьох напрямках:

1. Діагностика мовленнєвого розвитку дитини (фонетико-фонематичний, синтаксичний та семантичний розвиток дитини).

2. Діагностика комунікативного розвитку дитини у спілкуванні з батьками (тип та мотиви спілкування з батьками, ставлення до батьків та очікування від спілкування з ними, навички культури спілкування).

3. Діагностика комунікативного розвитку дитини у спілкуванні з однолітками (сформованість комунікативних вмінь, навички культури спілкування, критерії вибору партнера для спілкування) [2-4; 8].

Другий етап експерименту був присвячений з'ясуванню стилю родинного спілкування і відбувався так:

1. Діагностика ставлення до дитини.
2. Вивчення ставлення батьків до різних сторін сімейного життя (зокрема батьківсько-дитячих відносин).
3. Дослідження типу сімейного виховання і спілкування.
4. Оцінка невербальних засобів спілкування дитини [5; 6; 9].

Аналіз та інтерпретація даних, отриманих у ході першого напрямку діагностичної роботи, показали, що більшість дітей молодшого, середнього і старшого дошкільного віку мають середній рівень мовленнєвого розвитку. Якісний аналіз отриманих кількісних даних дозволив встановити тенденції і виявити закономірності формування мовленнєвого розвитку в період дошкільного дитинства.

З'ясувавши особливості мовленнєвого розвитку, ми встановили, що найвищими балами можемо оцінити параметр фонетико-фонематичний розвиток (47,7%), а синтаксичний і семантичний параметри мають нижчі дані: 21,82% та 10,27% відповідно. Тобто практично половина досліджуваних дітей показала високі результати за такими показниками: сприйняття мовленнєвого матеріалу на слух; фонематичне сприймання; сприймання ритму; звуковимова; лексичний склад мовлення; мовленнєва активність; розуміння граматичних конструкцій; можливість програмування тексту-переказу.

Зауважимо, що синтаксичний та семантичний розвиток дітей дошкільного віку із середніми оцінками становить значну частину досліджуваних. Так, середній рівень синтаксичного розвитку спостерігається у 60,02% дітей, а семантичного у 78,81% дітей. Водночас, порівнюючи усі параметри, найбільше низьких результатів було отримано під час вивчення саме синтаксичного (18,16%) і фонетико-фонематичного (15,75%) параметрів.

Порівняльна характеристика рівнів мовленнєвого розвитку дітей у залежності від вікової групи дасть можливість простежити динаміку кожного параметра мовленнєвого розвитку. На основі даних нашого експериментального дослідження прослідковується розбіжність у мовленнєвому розвитку дітей у різних вікових групах.

Отже, кількість старших дошкільників з високим рівнем фонетико-фонематичного розвитку практично вдвічі більша, ніж у молодшому (36,35%) дошкільному віці, і становить 52,85% від загальної кількості обстежених дітей. Фонетико-

фонематичний розвиток значної кількості дітей молодшого (18,15%) дошкільного віку був оцінений найнижчими балами, в той час як у старших дошкільників цей показник становить 15,03%.

У порівнянні з оцінками за всіма параметрами найнижчими виявились результати оцінювання мовленнєвого розвитку за синтаксичним та семантичним розвитком. Лише у 8,37% молодших та 11,2% старших дошкільників у повною мірою проявляється розуміння мовлення та семантичне орієнтування, а у 22,79% дітей молодшого дошкільного віку і 5% дітей старшого дошкільного віку із цим виникають проблеми.

Найбільші труднощі із складанням речень, словотворенням та достатній рівень володіння словниковим запасом зустрічається у 34,76% молодших дошкільників та у 9,8% старших дошкільників. А у 12,57% дітей дошкільного віку це завдання не викликало жодних проблем, аналогічна картина спостерігається і у 26,5% старших дошкільників.

Підсумковий аналіз даних, отриманих у ході вивчення фонетико-фонематичного, синтаксичного та семантичного розвитку дітей дошкільного віку, уможливив оцінювання рівня мовленнєвого розвитку в залежності від вікової групи.

Отже, на основі нашого дослідження можна стверджувати, що низький рівень мовленнєвої активності з роками у дітей має тенденцію до зменшення, а високий рівень мовленнєвої активності – до збільшення. Проте середній рівень розвитку мовленнєвої активності залишається відносно стабільним і значним по відношенню до загальної кількості досліджуваних дітей.

Вивчаючи комунікативний розвиток дітей 3-7 років, ми проходили дві стадії. Перша – це дослідження комунікативного розвитку дітей у спілкуванні з батьками, яке дає можливість виділити переважаючий тип та мотиви спілкування, ставлення до батьків та очікування від спілкування з ними, навички культури спілкування з батьками в залежності від віку дитини.

Тому в результаті нашого дослідження за допомогою експериментальної ситуації («Методика вивчення типу спілкування дитини з дорослим» – (М.І. Лісіна, Х. Шерязданова) з'ясувалось, що у молодшому дошкільному віці переважає практичний тип спілкування з батьками (56,25%), який у старшого дошкільника становить 59,4%, а особистісне спілкування складає дещо менше, а саме: 30,6%. Також

можна відмітити чітку тенденцію до зменшення ролі пізнавального (40,17% – 10%, відповідно у молодшого та старшого дошкільника) та значне зростання ролі особистісного спілкування (від 3,58% у молодшому дошкільному віці до 30,6% у старшому дошкільному віці).

У ході аналізу експериментальних даних за характером мотивів спілкування з батьками (методика вивчення мотивів взаємодії з дорослими (Г.А. Урунтаєва, Ю.О. Афонькіна)) з'ясувалось, що у всіх вікових групах переважаючим є мотив отримання нових вражень (54,95% у молодших дошкільників, 52,55% у старших дошкільників).

Зауважимо, що бесіди на особисті теми цікавлять лише 3,15% дітей старшого дошкільного віку, у той час як серед дітей молодшого дошкільного віку даний вибір не спостерігався. Також ласки дорослого потребують лише 1,15% дітей старшого дошкільного віку.

Під час вивчення особливостей ставлення до батьків та очікування від спілкування з ними виявились такі особливості:

- позитивне ставлення до матері з роками зменшується, від 47,91% у молодшого дошкільника до 25% у старшого дошкільника;
- позитивне ставлення до тата з роками зростає, від 13,53% у молодшого дошкільника до 31,25% у старшого дошкільника;
- загалом позитивне ставлення до батьків упродовж років зростає від 55,5% до 74%;
- значним у молодшого школяра є негативне ставлення до батьків (44,5%), проте у старшого школяра негативне спостерігається у 26%;
- більшість дітей очікують від батьків схвалення своєї поведінки.

Під час дослідження особливостей ставлення до батьків та очікування від спілкування з ними, за методикою вивчення особистісних очікувань дитини в спілкуванні з дорослими (Г.А. Урунтаєва, Ю.О. Афонькіна), виявились такі особливості:

- позитивне ставлення до матері з роками зменшується, від 47,91% у молодшого дошкільника до 29,4% у старшого дошкільника;

- позитивне ставлення до тата з роками зростає, від 13,53% у молодшого дошкільника до 28,1% у старшого дошкільника;
- загалом, позитивне ставлення до батьків упродовж років зростає від 55,5% до 72,3%;
- значним у молодшого дошкільника є негативне ставлення до батьків (44,5%), проте у старшого дошкільника негативне спостерігається у 27,7%;
- більшість дітей очікують від батьків схвалення своєї поведінки.

Підсумкові результати вивчення особливостей комунікативного розвитку дітей дошкільного віку за сукупністю визначених параметрів є свідченням того, що значна частина дітей дошкільного віку досягла високих результатів.

Розглянемо кількісні та якісні показники комунікативного розвитку дітей 3-7 років у спілкуванні з однолітками у ході другої стадії дослідження.

Діагностика комунікативного розвитку дитини у спілкуванні з однолітками показала, що у переважній більшості дітей старшого дошкільного віку спостерігається високий рівень (81,58%) сформованості комунікативних вмінь, у дітей молодшого дошкільного віку цей показник сягає 27,2%.

Отже, більшість дітей старшого дошкільного віку під час спільної діяльності вміють домовитись, приходити до спільного рішення, контролюють виконання діяльності, помічають один в одного відхилення від першочергового задуму, надають допомогу одноліткам, вміють раціонально використовувати засоби діяльності.

Найнижчий показник сформованості комунікативних вмінь спостерігається у дітей молодшого дошкільного віку (64,04%), у той час як в іншій віковій групі він сягає 0%.

Також у ході проведеного спостереження (вивчення вільного спілкування дітей) були встановлені такі особливості: кількість включених в об'єднання дітей складає, в основному, 2 особи, рідше 3 і 4; частіше спостерігаються «чисті» об'єднання (за статевим складом); стабільність складу окремих об'єднань і тривалість їх існування залежить від віку дітей: чим молодші діти, тим частіше змінюється склад об'єднання.

У ході вивчення навичок культури спілкування дітей з однолітками нами було встановлено, що культура спілкування



покращується із віком: так, у молодшому дошкільному віці високий рівень сформованості культури спілкування спостерігається лише у 16,8%, а низький у 63,3% дітей. У той час, як у дітей старшого дошкільного віку ці параметри сягають 49,3% і 20,8% відповідно.

Проведений аналіз дає можливість зробити висновки, що діти старшого дошкільного віку дотримуються правил поведінки в групі у відсутність вихователя, доброзичливо нагадують одноліткам про правила поведінки, у суспільних місцях поводяться стримано, не привертають зайвої уваги, розмовляють неголосно, у той час як діти молодшого дошкільного віку звертаються до однолітків, називають їх по імені, дивляться на них уважно, слухають відповідь, розмовляють один з одним у привітній формі, дотримуються елементарних правил поведінки: поводяться спокійно, не кричать, не заважають оточуючим.

Аналізуючи експериментальні дані за критерієм вибору партнера у ході бесіди з дитиною, в якій моделювались ситуації вибору партнера в різних видах діяльності для спілкування, ми встановили, що найчастіше діти аргументують свою відповідь через дружні стосунки (43,6% молодших дошкільників, 51,2% старших дошкільників).

Зовнішні якості однолітків мають значення лише у молодшому дошкільному віці (5,03%), а уміння однолітків або їх знання у молодшого дошкільника не є критерієм вибору (0%), що з роками змінюється, і вже 9,8% старших дошкільників віддають перевагу цьому критерію.

Також із віком зростає роль етичних якостей ровесника і дотримання ним правил поведінки і діяльності: із 8,6% у молодшому дошкільному віці до 19,75% у старшому дошкільному віці.

Узагальнення кількісних даних вказує на те, що загальне позитивне ставлення і симпатії при виборі партнера для спілкування серед однолітків важливе, більшою мірою, молодшим дошкільником (28,6%), а у старшому дошкільному віці важливо для 12,75% дітей.

Не можуть пояснити критерій вибору 14,17% дітей молодшого і 6,5% дітей старшого дошкільного віку.

Такі результати говорять про спроможність дітей дошкільного віку здійснювати усвідомлюваний та обміркований вибір партнера по спілкуванню.

Отже, найбільш сформований комунікативний розвиток у старших дошкільників (38,9%), а найменш сформований – у молодших дошкільників (4,5%).

Крім цього, відзначено тенденцію до розбіжності у стані окремих показників. Так, у однієї групи дітей з високим рівнем комунікативного розвитку у спілкуванні з однолітками спостерігається практичне спілкування і домінування бажання отримати нові враження у грі. У іншій групі дітей з високим рівнем комунікативного розвитку у спілкуванні з однолітками спостерігається особистісне спілкування (чи пізнавальне) і бажання мати спільні дії з батьками (чи слухання казки).

Отже, у ході даного етапу констатувального експерименту встановлено, що процес комунікативного розвитку дошкільника має багатофакторний характер і значно залежить від оточуючого середовища (батьків, однолітків).

У ході вивчення батьківського ставлення, за допомогою методики А.Я. Варга, В.В. Століна, виділились п'ять ставлень до дитини: «Прийняття-відкидання», «Соціальна бажаність», «Авторитарна гіперсоціалізація», «Інфантилізація».

Дамо характеристику узагальнених результатів вивчення першої серії кожного виду ставлення до дитини.

1. «Прийняття-відкидання». Шкала відображає інтегральне емоційне ставлення до дитини. Поведінку 58,3% батьків можна охарактеризувати так: батькам подобається дитина такою, якою вона є; батьки поважають індивідуальність дитини, симпатизують їй; батьки прагнуть проводити багато часу разом з дитиною, схвалюють її інтереси і плани.

Проте 41,7% батьків сприймають свою дитину поганою, непристосованою, невдахою. Їм здається, що дитина не доб'ється успіху в житті через низькі здібності, невеликий розум, погані схильності. Здебільшого батьки відчують до дитини злість, досаду, роздратування, образу. Вони не довіряють дитині і не поважають її.

2. «Соціальна бажаність». Соціально бажаний образ батьківського ставлення проявився у 58,3% батьків, які зацікавлені в справах і планах дитини, прагнуть у всьому допомогти дитині, співчують їй. Батьки високо оцінюють інтелектуальні і творчі здібності дитини, переживають почуття гордості за неї. Вони заохочують ініціативу і самостійність

дитини, прагнуть бути з нею на рівних. Батьки довіряють дитині, прагнуть прийняти її точку зору в спірних питаннях.

3. «Симбіоз» – шкала, що відображає міжособову дистанцію в спілкуванні з дитиною. У 91,7% опитаних батьків за цією шкалою виявляється таке:

- батьки відчують себе з дитиною єдиним цілим;
- прагнуть задовольнити всі потреби дитини, захистити її від труднощів і неприємностей життя;
- батьки постійно відчують тривогу за дитину, дитина їм здається маленькою і беззахисною;
- тривога батьків підвищується, коли дитина починає автономізуватися через обставини, оскільки по своїй волі батьки не надають дитині самостійності ніколи.

4. «Авторитарна гіперсоціалізація» – відображає форму і напрям контролю за поведінкою дитини. Водночас у 83,3% досліджених, за цією шкалою, в батьківському ставленні є виразно видимим авторитаризм, батьки вимагають від дитини беззастережної слухняності і дисципліни. Вони прагнуть нав'язати дитині у всьому свою волю, не в змозі встати на її точку зору. За прояви свавілля дитину суворо карають. Батьки пильно стежать за соціальними досягненнями дитини, її індивідуальними особливостями, звичками, думками, почуттями.

5. «Інфантилізація» – відображає особливості сприйняття і розуміння дитини батьками. За цією шкалою 83,3% батьків прагнуть інфантилізувати дитину, приписати їй особисту і соціальну неспроможність. Батьки бачать свою дитину молодшою в порівнянні з реальним віком. Інтереси, захоплення, думки і відчуття дитини здаються батькам дитячими, несерйозними. Дитина представляється не пристосованою, не успішною, відкритою для поганих впливів. Батьки не довіряють своїй дитині, досаджують на її неуспішність і невмілість. У зв'язку з цим батьки прагнуть захистити дитину від труднощів життя і строго контролювати її дії.

У ході нашого дослідження при вивченні ставлення батьків до дитини за методикою PARI вивчалися 15 аспектів-ознак, що стосуються батьківсько-дитячих відносин, а саме: оптимальний емоційний контакт, надмірна емоційна дистанція з дитиною, зайва концентрація на дитині.

Проаналізувавши відповіді батьків, можна стверджувати, що оптимальний емоційний контакт зустрічається у 45,27%

опитаних батьків, що, в свою чергу, проявляється у: партнерських відносинах з дитиною; розвитку активності дитини; заохоченні словесних проявів, вербалізацій дитини.

Вивчаючи емоційну дистанцію з дитиною, ми встановили, що лише у 8,3% батьків спостерігається високий показник за цим параметром, що характеризує батьків, як дратівливих, запальних, сурових, з надмірною вимогливістю і ухилянням від контакту з дитиною. В свою чергу, в 23,74% батьків були показані низькі бали, що свідчать про надмірно спокійні, з мінімальною кількістю санкцій сім'ї, і в 67,96% опитаних спостерігається оптимальна емоційна дистанція з дитиною.

Зайва концентрація на дитині, яка проявляється в надмірній турботі, встановленні відносин залежності, придушенні супротиву і волі, створення безпеки, виключення із сімейного впливу, пригнічення агресивності та сексуальності, надмірне втручання у світ дитини, прагнення прискорити розвиток дитини зустрічається у 22,58% опитаних батьків.

Отже, при вивченні ставлення до дитини у більшості батьків відмічається оптимальна емоційна дистанція та єдність з дитиною, а також деякі прояви гіперопіки.

Вивчення типу сімейного виховання і спілкування за чотирма шкалами 1) рівень протекції в процесі спілкування і виховання; 2) міра задоволення потреб дитини; 3) кількість вимог, які пред'являються дитині в сім'ї; 4) нестійкість стилю виховання дає нам можливість зробити такі прийти висновки:

1. У 25% батьків не виявилось порушень виховання і спілкування з дітьми. У 25% родин спостерігається надмірний рівень протекції в процесі виховання і спілкування (гіперпротекція). Такий тип сімейного виховання і спілкування характеризується надмірною увагою до виховання дитини, приділенням занадто багато часу, сил дитині.

2. Про міру задоволення потреб дитини можна говорити такий результат: 18,75% батьків балують своїх дітей, будь-яке їхнє бажання стає законом.

3. Порушення у вихованні та спілкуванні дітей за шкалою «кількість вимог, які пред'являються дитині в сім'ї» спостерігається у 27,08% сімей, а саме: 50% батьків у ході свого виховання і спілкування використовують мінімум покарань за

порушення вимог дитиною, вони сумніваються в результативності покарань і покладаються на заохочення; у 25% обстежених батьків спостерігається надмірність вимог-заборон (так, дитині пред'являється велика кількість вимог, що обмежують свободу і самостійність); у 6,25% родин, навпаки, у дітей мінімальна кількість обов'язків в сім'ї.

4. Нестійкість стилю виховання й спілкування спостерігається у 4,17% сімей і проявляється коливаннями між суворим і ліберальним стилем, між підвищеною увагою до дитини та її емоційною відразою.

У 12,5% опитаних батьків виявився один із типів негармонійного сімейного виховання і спілкування – домінуюча гіперпротекція. Дитина в таких сім'ях у центрі уваги батьків, які віддають їй багато сил і часу, позбавляють самостійності, створюючи численні обмеження і заборони. Таке виховання підсилює реакцію емансипації і обумовлює гострі афектні реакції екстрапунітивного типу.

Причини неправильного виховання і спілкування різні. Деколи це певні обставини в житті сім'ї, що заважають налагодити адекватне виховання. Частіше — низька педагогічна культура батьків. У другому випадку нерідко основну роль в порушенні виховного процесу відіграють особистісні особливості самих батьків.

Досить часто зустрічаються дві групи причин: особистісні розлади самих батьків та їхні психологічні проблеми, що вирішуються за рахунок дитини. Причиною такої поведінки батьків, з якими ми провели дослідження (у 25% всіх обстежених сімей), є виховна невпевненість. Так, батьки ідуть на поводу у дитини, поступаються навіть в тих питаннях, в яких, на їхню думку, ніяк не можна.

При вивченні оцінки дорослими невербальної поведінки дитини, за анкетною Т. Піроженко, батьками були поставлені високі оцінки (66,7% дітей мають високий показник), але найкраще, за їхніми словами, вони характеризують здатність до адекватного розуміння різних компонентів невербальної поведінки партнера, дещо гірші загальні оцінки невербального репертуару особистості з погляду її розмаїтості, гармонійності, індивідуалізованості, а здатність до керування, до цілеспрямованого використання невербальних засобів спілкування дітьми проявляється в найменшій мірі.

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

Отже:

1. Загалом діагностична робота була спрямована на вивчення родинного спілкування і комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника та включає два етапи дослідження. На першому етапі робота відбувалась у трьох напрямках: 1. Діагностика мовленнєвого розвитку дитини (фонетико-фонематичний, синтаксичний та семантичний розвиток дитини). 2. Діагностика комунікативного розвитку дитини у спілкуванні з батьками (тип і мотиви спілкування з батьками, ставлення до батьків та очікування від спілкування з ними, навички культури спілкування). 3. Діагностика комунікативного розвитку дитини у спілкуванні з однолітками (сформованість комунікативних вмінь, навички культури спілкування, критерії вибору партнера для спілкування). Діагностична робота на другому етапі відбувалась у таких серіях: діагностика ставлення до дитини; вивчення ставлення батьків до різних сторін сімейного життя (зокрема батьківсько-дитячих відносин); дослідження типу сімейного виховання і спілкування; оцінка невербальних засобів спілкування дитини.

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

3. Дослідженням встановлено, що виявлені тенденції побудови спілкування і виховання, яке здійснюється в родинях, за кількісно-якісними показниками не можна вважати достатньо ефективними для гармонійного комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку.

4. Виявилось, що у дітей молодшого дошкільного віку серед усіх визначених показників найбільш розвиненим є мовленнєвий розвиток, у той час, коли у середньому та старшому дошкільному віці спостерігається більш високий рівень комунікативного розвитку по відношенню до мовленнєвого.

5. Позитивне й гармонійне родинне спілкування виступає показником і чинником комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника. Поєднання оптимального емоційного контакту з дитиною та відсутність порушень у спілкуванні з дитиною є, на нашу думку, показником комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника.

#### Список використаних джерел

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей? Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. – 2-е изд., перераб. – М.: Издательство «Ось-89», 1999. – 224 с.
2. Вьюнова Н.И., Гайдар К.М., Темнова Л.В. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе: Психолого-педагогические основы: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., – М.: Академический Проект, 2005. – 256 с.
3. Готовність дитини до навчання / Упоряд.: С.Максименко, К.Максименко, О.Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.
4. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – 2-е изд., дораб. – М.: «Просвещение»: Учебная литература, 1996. – 352 с.
5. Пироженов Т.А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка. Монография. – К.: Нора-принт, 2002. – 310 с.
6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – 672 с.
7. Развитие речи детей в процессе их адаптации к ДОУ / Ю.В.Микляева, В.Н.Сидоренко. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 80 с.
8. Ткаченко Т.А. Альбом индивидуального обследования дошкольника: Диагностическое пособие для логопедов, воспитателей и родителей. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2002. – 48 с.

9. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии: Пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 304 с.

The article is devoted the problem of the domestic socializing with the children of preschool age. Socializing with parents is the main factor of psychical development. Influence of parents on development of intercourse of children of preschool age depends on as family and communicative connections in family. Parents in socializing with the children of preschool age must take into account the features of their communicative necessity.

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

*Отримано: 07.06.2009*

**УДК 159.946**

*Ю.А. Михальська*

## **Основні принципи керування рухами з погляду психомоторики**

У сучасних дослідженнях існує думка про багаторівневу ієрархічну організацію системи регуляції рухами. Регуляція рухами неможлива без узгодження активності великої кількості м'язів. Для здійснення руху повинна бути сформована рухова програма.

**Ключові слова:** керування рухами, рухова активність, нервова система, моторна кора, мозочок.

В современных исследованиях анализируется мысль о многоуровневой иерархической организации системы регуляции движениями. Регуляция движениями невозможна без согласования активности большого количества мышц. Для выполнения движения должна быть сформирована двигательная программа.

**Ключевые слова:** управление движениями, двигательная активность, нервная система, моторная кора, мозжечок.

Руки — це головний засіб взаємодії організму людини з оточенням. У цій взаємодії рефлекторні відповіді, обумовлені



стимулами зовнішнього середовища, складають лише частину рухової активності; інша її частина — це активність, ініційована «зсередини». Мозок не просто відповідає на стимули, що надходять ззовні, він знаходиться в постійному діалозі із середовищем, причому ініціатива в цьому належить саме мозку.

Проблема керування рухами завжди була предметом дослідження багатьох вчених, зокрема вивченням цього питання займалися такі представники науки, як І.М. Сеченов, І.П. Павлов, Н.А. Бернштейн, Л.В. Чхаїдзе, В.С. Горожанін, П.К. Анохін, Ч. Шеррінгтон, Г. Могенсон, Ю. Конорський, П. Роберт, А. Георгіопулос, А.С. Батуев та ін.

Недостатньо досліджене питання про роль властивостей нервової системи в регуляції рухової діяльності людини. Серед вітчизняних вчених вперше звернув увагу на рух як необхідну умову нашого життя І.М. Сеченов, саме він довів, що всюди кінцевим результатом виступає м'язовий рух. На відміну від попередніх дослідників, які відводили моторним центрам виключно виконавчі функції, І.М. Сеченов уперше довів важливість ролі м'язових рухів у пізнанні оточуючого світу.

Н.А. Бернштейн запропонував новий принцип керування рухами, який був названий принципом сенсорних корекцій. Схема побудови рухів згідно з цим принципом була названа рефлекторним кільцем. Цілий ряд факторів впливають на хід виконання рухів. Отже, центральній нервовій системі необхідна постійна інформація про хід виконання руху. Вона отримала назву сигналів зворотного зв'язку. Ці сигнали можуть одночасно надходити від м'язів у мозок по декільком каналам. Інформація, яка надходить різними каналами, повинна бути узгодженою, інакше виконання руху стає неможливим. На основі цього Н.А. Бернштейн зробив висновок, що існує певна схема здійснення механізмів руху, яку він назвав схемою рефлекторного кільця.

Досліджуючи закономірності керування довільними рухами по замкнутому циклу: мозок – центробіжні нерви – м'язи – пропріорецептори – нерви – мозок, Л.В. Чхаїдзе запропонував розділити це коло на зовнішнє і внутрішнє. Зовнішнє коло включає прямий зв'язок і зовнішню дугу зворотного зв'язку із зоровим, слуховим, нюховим, тактильним та іншими рецепторами, які мають смислове навантаження. Внутрішнє коло включає прямий зв'язок та внутрішню дугу

зворотного зв'язку. Її пропріорецептори не пов'язані безпосередньо із свідомістю людини. І в зовнішньому, і у внутрішньому колі ділянка прямого зв'язку є спільною. Цей принцип дозволяє пояснити роль обох кіл у керуванні моторними актами. Зовнішнє коло здійснює контроль за смисловою стороною дії, а внутрішнє коло за руховими автоматизмами. Але цей розподіл не є абсолютним і постійним [4, с. 8-14].

На думку В.С. Горожаніна проблема індивідуальних відмінностей безпосередньо пов'язана з такими поняттями фізіології праці і спорту, як фізична й розумова працездатність, втома, рухові якості, які характеризують спортивну діяльність, швидкість, спритність [1, с. 52-63].

У тварин спинний мозок може здійснювати досить великий клас функцій, але у людини на спинальному рівні протікають лише найпростіші координації. Важлива роль у координації рухів належить мозочку. Такі якості руху, як плавність, точність і необхідна сила, реалізуються за участю мозочка шляхом регуляції тимчасових, швидкісних й просторових характеристик руху [3, с. 94-112].

У процесі філогенетичного розвитку ступінь і форма участі різних відділів мозку в регуляції руховими функціями істотно змінювалася. У людини рухові функції досягли найвищої складності у зв'язку з переходом до прямостояння та прямоходіння (що ускладнило задачу підтримки рівноваги), спеціалізацією передніх кінцівок для здійснення трудових та інших особливо тонких рухів, використанням рухового апарату для комунікації (мова, письмо). В регуляцію рухами людини включені вищі форми діяльності мозку, зв'язані із свідомістю, що дало підставу називати відповідні рухи «довільними» [3, с. 94-112; 5, с. 148-156].

У сучасних нейрофізіологічних дослідженнях прослідковується думка про багаторівневу ієрархічну організацію системи регуляції рухами. Результати досліджень різних класів рухів дозволили Н.А. Бернштейну сформулювати загальні уявлення про багаторівневу ієрархічну систему координації рухів, де, на його думку, кожний моторний акт реалізується складною багаторівневою мозковою системою, в якій ведучий, головний рівень відповідає суті руху, а інші рівні обслуговують фонові, механічні компоненти рухів: тонус, іннервацію, реципрокне гальмування і т.д. Відповідно до них система керування рухами

складається з таких рівнів: А — рівень палеокінетичних регуляцій, він же рубро-спінальний рівень центральної нервової системи. Керує, в основному, мускулатурою тулуба і шиї. Керовані ним руху — плавні, витривалі. Дії цього рівня цілком мимовільні; В — рівень синергій, він же таламо-палідарний рівень. Рухи цього рівня відрізняються численністю залучених у синергію м'язів і характеризуються схильністю до стереотипів, періодичності; С — рівень просторового поля, він же пірамідно-стріарний рівень. Ведуча аферентація цього рівня — синтетичне просторове поле, яке являє собою сприйняття і володіння зовнішнім навколишнім простором. Це поле однорідне (гомогенне) і, що дуже істотно, — не зміщується.

Поряд з цими властивостями Н.А. Бернштейн підкреслював таку найважливішу властивість просторового поля, як його метричність та геометричність, що виявляються в дотриманні геометричної форми і геометричної подібності; D — рівень дій (предметних дій і т.п.), він же тім'яно-премоторний рівень. Основними функціями цього рівня є виконання смислових завдань рухів, рухи з предметами; E — кортикальний рівень. Він властивий тільки людині, і основною функцією є управління вищими символічними координатами. Роль цього рівня завжди ведуча.

Стає зрозумілим, що організація, програмування та керування будь-якою психомоторною дією відбувається на різних поверхах центральної нервової системи. До того ж ці рухи постійно взаємодіють за принципом динамічної субординації. Моторне завдання, яке формується та відображається в мозку, виконує різні функції: визначає програму, мету моторної дії, спосіб її виконання, проводить корекції [1, с. 52-63; 3, с. 94-112; 4, с. 8-14].

Подібні погляди на організацію рухових актів були висунуті П.К. Анохіним у його теорії функціональної системи. Він визначав функціональну систему як динамічну, саморегулюючу організацію, яка вибірково об'єднує структури і процеси на основі нервових й гуморальних механізмів регуляції для досягнення корисних системі та організму в цілому пристосувальних результатів. Він розповсюдив зміст цього поняття на структури будь-якої цілеспрямованої поведінки [1, с. 52-63; 2, с. 232-256].

Враховуючи велику кількість експериментальних фактів, можна зробити висновок про те, що існують два механізми

управління рухами: за допомогою центральних моторних програм і за допомогою зворотної аферентації, яка використовується для безперервного контролю і корекції руху, що виконується. Це керування може здійснюватися одночасно двома механізмами при різному їх співвідношенні для рухів, які відрізняються складністю та рівнем організації.

На принципову роль аферентації в регуляції рухів і поведінки вказували Н.А. Бернштейн та П.К. Анохін. На їх думку сенсорні подразнення можуть не тільки запускати рухи, але й виконувати корегуючу функцію. Враховуючи те, що зворотна аферентація сигналізує про результат дії, відбувається співставлення цього результату з програмою руху, що призводить до уточнення координат цілі та траєкторії руху.

Вперше значення аферентних систем для контролю за мотонейронами спинного мозку було показане англійським фізіологом Ч. Шеррінгтоном. Він вказав на існування сенсорних зворотних зв'язків, які регулюють активність мотонейрона, також вперше ввів термін «пропріорецепція» для визначення сенсорних входів, які збуджуються під час рухів. Ч. Шеррінгтон рахував, що головна функція пропріорецепторів – давати інформацію про власні рухи організму.

На основі дослідів з умовними рефlekсами І.П. Павлов встановив, що моторна кора отримує сенсорні проєкції від рецепторів м'язової і суглобової чутливості. В 1909 р. він ввів поняття «руховий аналізатор», який виконує функцію сприймання сигналів тіла. Згодом це поняття було розширено: в нього були включенні сенсорні і асоціативні зони кори, які проєктуються на моторну кору. В результаті цього моторна кора стала розглядатися як центральний апарат побудови руху.

Н.А. Бернштейном була показана неможливість реалізації руху (особливо довільного) – за допомогою тільки одних еферентних імпульсів. За Н.А. Бернштейном, зміни в м'язові, які виникають при рухові, збуджують чутливі закінчення пропріорецепторів, а ці пропріоцептивні сигнали, досягаючи моторних центрів, вносять зміни в ефекторний потік, тобто в фізіологічний стан м'язу. Отже, перед нами з'являється інша форма взаємовідношень між аферентними та еферентними процесами – рефлєкторне кільце. Воно являє собою фундаментальну форму протікання рухового нервового процесу.

До недавнього часу було мало що відомо про процеси формування і побудови нових моторних програм. Проте завдяки вивченню нейтронної активності кори великих півкуль та інших структур мозку у вищих тварин, а також клінічним даним, отриманим при спостереженні за людиною, склалася думка, що провідна роль у побудові нових моторних програм належить лобним відділам кори великих півкуль (префронтальна кора). Було виявлено, що передні відділи кори для побудови нових моторних програм використовують весь видовий і накопичений упродовж життя індивідуальний досвід. При цьому, швидше за все, відбувається вибір окремих фрагментів програм з тих, що зберігаються в пам'яті для їх подальшої інтеграції в нову моторну програму.

Роль передніх відділів кори великих півкуль в програмуванні рухів руки мавпи вивчалася А.С. Батуєвим. Він виявив три групи нейронів, які послідовно втягуються в процес здійснення умовно-рефлекторних рухових навиків. Усі три групи нейронів були зареєстровані в тім'яній і особливо в лобній корі.

На сьогоднішній день вже багато відомо про функції моторної кори. Її розглядають як центральну структуру, яка керує самими тонкими і точними довільними рухами, які посилають свої сигнали до мотонейронів спинного мозку. Саме в моторній корі будується кінцевий і конкретний варіант моторного керування рухами.

Моторна кора включає первинну і додаткову моторні області. Первинна моторна кора розташована вздовж центральної борозни переважно в прецентральної звивині. Клітини первинної кори утворюють колонки, які збуджують і гальмують групу функціонально близьких мотонейронів. У різних колонках представлені не окремі м'язи, а різні рухи. Це пояснює результати А. Георгіопулоса, який знайшов у моторній корі мавпи нейрони, що кодує рухи руки.

Премоторна кора містить представництво кожної руки і ноги, утворюючи прямі зв'язки з мотонейронами спинного мозку.

Важливу функцію в управлінні рухами виконує мозочок. Він забезпечує збереження рівноваги, підтримку пози, регуляцію і перерозподіл м'язового тону, тонку координацію рухів. Нейрони моторної кори знаходяться під контролюючим впливом мозочку.

Багато авторів ототожнюють мозочок з потужним процесором, в якому переробляється величезна інформація. Вважають, що він забезпечує тимчасову вибіркочку настройку при виконанні будь-якого рухового акту, точне виконання руху в часі.

Крім сигналів від мозочку, в моторну кору поступають сигнали від базальних гангліїв – структури, яка відповідальна за збереження рухових програм вродженої поведінки та набутих навиків.

Було доведено, що моторна кора керує рухами, використовуючи інформацію, яка поступає як сенсорними шляхами від інших відділів кори, так і від генеруючих в центральній нервовій системі моторних програм, які актуалізуються в базальних гангліях та мозочку й доходять до моторної кори через таламус і префронтальну кору.

Згідно з гіпотезою, висловленою П. Робертом, актуалізація моторних програм відбувається внаслідок активації командних нейронів. Самі командні нейрони можуть контролюватися і загальмовуватися зверху. Зняття гальмування з командних нейронів підвищує їх збудливість і тим самим звільняє «передпрограмовані» ланцюги для тієї діяльності, для якої вони передбачені.

Згідно робіт Ю. Конозького про вивчення процесів, що визначають виконання моторних програм, існують дві системи ініціації руху, одна з них – це лімбічна система мозку. З допомогою цієї системи здійснюється «трансляція мотивації в дію», тобто в дії, які зв'язані з втамуванням голоду, усунуванням страху і задоволенням інших біологічних потреб. За даними Г. Могенсона, ця трансляція досягається за рахунок особливого шляху передачі сигналів від лімбічних структур до базальних гангліїв.

З появою асоціативної кори у вищих тварин збільшилася роль когнітивних процесів. З'явилася друга система ініціації рухів – «когнітивний мозок». Він забезпечує запуск різноманітних специфічних рухів відповідно до інструкції, минулого досвіду, навчання. Прохід сигналу від асоціативної кори в неостріатум базальних гангліїв, який має обширні сенсорні проєкції, розгальмовує його командні нейрони і тим самим актуалізує рухові програми, в основному рухові автоматизми, вивчені рухи. Ці програми через таламус також досягають моторної кори.

У процесі філогенетичного розвитку роль «когнітивного мозку» в ініціації рухових відповідей зростає, «емоційний мозок» і «когнітивний мозок» зазвичай діють разом.

На думку Г. Могенсона, всі процеси керування рухом можна відобразити трьома блоками:

- блоком ініціації руху, який включає лімбічну систему з прилягаючим ядром і асоціативну кору;
- блоком програмування руху, який включає мозочок, базальні ганглії, моторну кору, таламус як посередник між ними, а також спінальні і стовбурові генератори;
- виконавчим блоком, що охоплює мотонейрона і рухові одиниці.

Крім того, він вважав за необхідність пам'ятати, що керування рухом включає поряд з командами по прямим зв'язкам велику пропріоцептивну і екстрорецептивну інформацію по зворотним зв'язкам.

Подібна схема пояснює не тільки ініціацію мимовільних рухів, вроджених форм рухової поведінки і автоматизмів, але й довільних рухів [2, с. 232-256].

Регуляція рухами неможлива без узгодження активності великої кількості м'язів. Характер цього узгодження залежить від рухової задачі. Щоб реалізація руху відповідала руховій задачі, необхідні не тільки дані про просторові відносини, але й відомості про властивості об'єкта маніпулювання. Тобто, для здійснення руху повинна бути сформована рухова програма. Рухову, або центральну, програму розглядають як заготовлений набір базових рухових команд, а також набір готових коригувальних підпрограм, що забезпечують реалізацію руху з обліком поточних аферентних сигналів та інформації, що надходить від інших частин ЦНС.

Передбачається, що рухова пам'ять містить узагальнені класи рухових програм, з числа яких відповідно до рухової задачі вибирається потрібна. Програма модифікується стосовно до ситуації: однотипні рухи можуть виконуватися швидше або повільніше, з більшою або меншою амплітудою. Та сама програма може бути реалізована різними наборами м'язів [3, с. 94-112].

Рухова програма може бути реалізована різними способами: за допомогою розімкнутої системи керування та замкнутої системи керування із зворотними зв'язками.

Отже, керування і контроль за рухом – досить складний процес. Він включає обробку інформації, яка отримується через прямі та зворотні зв'язки між префронтальною корою, моторною корою, таламусом, мозочком, базальними гангліями, а також стовбуром мозку і спинним мозком. Рухова система організована за ієрархічним принципом з поступовим збільшенням складності сенсомоторної інтеграції. На кожному її рівні існує своя «провідна аферентація» і власний тип регулюємих рухів.

#### **Список використаних джерел**

1. Горожанин В.С. Регуляция двигательной активности как проблема дифференциальной психофизиологии // Вопр. психологии. – 1977. – №2. – С. 52-63.
2. Данилова Н.Н. Психофизиология: Учебник для вузов. – Москва: Аспект Пресс, 1999. – 373 с.
3. Психофизиология: Учебник для вузов / Под ред. Ю.И.Александрова. – СПб.: Питер, 2001. – 496 с.
4. Роговик Л.С. Психомоторика: Навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К.: КМПУ ім. Б.Д.Грінченка, 2004. – 87 с.
5. Физиология человека / Под ред. Г.И. Косицкого. – 3-е изд., перераб. й доп. – М.: Медицина, 1985. – 544 с.

In modern researches there is an idea about multilevel hierarchical organization of the system of adjusting motions. Adjusting motions is impossible without the concordance of activity of plenty of muscles. For realization of motion must be the motive program is formed.

**Key words:** motive activity, adjusting, nervous system, agile bark, cerebellum motions.

*Отримано: 12.05.2009*



## **Психолого–педагогічний аналіз сучасних методичних підходів до навчання розуміння текстів у початковій школі**

У статті подано характеристику методичних підходів до процесу формування у молодших школярів навички розуміння текстів, розкрито психологічну та педагогічну складові цих підходів щодо механізмів та структури навички розуміння тексту.

**Ключові слова:** сприймання тексту, обробка тексту, розуміння тексту, прийом розуміння, фактори і умови розуміння.

В статті дається характеристика методических підходів к процесу формирования у младших школьников навыков понимания текстов, раскрыты психологическая и педагогическая составляющие этих подходов относительно механизмов и структуры навыков понимания текста.

**Ключевые слова:** восприятие текста, обработка текста, понимание текста, приём понимания, факторы и условия понимания.

У сучасній методиці початкової освіти навчання розуміння текстів розглядають як складову частину процесу формування в учнів навички читання і водночас як кінцеву мету цього процесу. Розуміння тексту ототожнюється із навичкою свідомого читання і позначається переважно цим терміном.

З'ясування особливостей процесу розуміння тексту та його формування в учнів потребує визначення психологічної та педагогічної сутності самого процесу розуміння, а також методичних підходів до його формування.

Психологічно поняття розуміння визначається як здатність збагнути смисл і значення чого-небудь. Психологи переважно відносять розуміння до сфери мислення (Л.П. Доблаєв, Л.С. Виготський, Ю.К. Корнілов, Г.С. Костюк, О.Р. Лурія, Н.О. Менчинська, С.Л. Рубінштейн, О.М. Соколов іт.). Поряд з тим, науковці погоджуються, що процес розуміння є значно складніший, ніж мислення, оскільки відбувається за умови повноцінного сприймання, запам'ятання інформації, що

підлягає розумінню, та при актуалізації особистісного досвіду, неусвідомлених інтуїтивно-емоційних компонентів читача і здійсненні на цій основі смислового аналізу (А.В. Антонов, А.О. Брудний, І.Р. Гальперін, О.М. Корніяка, С.Л. Рубінштейн, ін.).

Розуміння, поряд із запам'ятанням, складає одну із сторін засвоєння; запам'ятання визначає об'єм засвоєних знань і впливає на таку характеристику розуміння, як повнота, а власне розуміння визначає структуру використання отриманих знань, що психологи пов'язують із критерієм глибини розуміння (К.Б. Бутаєва, І.Б. Моргунов, Є.А. Почеріна, І.А. Рейнгард, Н.Ф. Тализіна ін).

Процесу розуміння властиві вікові особливості та відносна самостійність під час засвоєння, зазначає П.П. Блонський. Він також притримується думки, що у школярів здатність до розуміння з віком збільшується значно сильніше, ніж об'єм пам'яті, і пояснює це інтенсивним розвитком мислення [2, с. 61].

С.Л. Рубінштейн, А.В. Антонов, Ю.К. Корнілов розглядають розуміння як специфічний, ієрархічно побудований пізнавальний процес, що полягає у поєднанні відображених об'єктів пізнання з відповідними елементами особистих знань [1] і може відбуватись на різних рівнях – від відчуттів до понятійного мислення. Аналізуючи дані припущення, можна зробити такий висновок: незважаючи на те, що мислити уміють усі, розуміння завжди відбуватиметься по-різному, оскільки у всіх різний обсяг особистих знань, різний характер відчуттів та стан понятійного мислення, різна структура пізнавальної діяльності.

Численні психологічні дослідження особливостей процесу розуміння в цілому та розуміння як механізму виробництва знань дозволили науковцям вивчати механізми, структуру і особливості процесу розуміння текстів як важливого елементу засвоєння знань.

Важливими є погляди С.Л. Рубінштейна, О.Р. Лурія, М.І. Жинкіна на природу і механізми розуміння тексту. Так, С.Л. Рубінштейн розглядав розуміння тексту як діяльність по перетворенню вихідного тексту, що передбачає: виділення елементів з тексту, визначення їхніх якостей та особливостей зв'язків із контекстними елементами (включення їх у нові

зв'язки), “повертання” виділених елементів до контексту (В.А. Оницьук).

У працях О.Р. Лурія розуміння тексту представлено як розуміння писемного повідомлення, яке полягає у поєднанні аналізу і синтезу поданих у тексті елементів з контекстними здогадками, які несуть найбільше смислове навантаження. О.Р. Лурія зазначає, що особливої уваги потребує аналіз того, “<...> які саме елементи тексту носять ядерне смислове значення для розуміння всього смислу тексту” [8, с. 230]. Власне отримання смислу тексту не завершується аналізом його формально-змістової структури. Останнім етапом розуміння, на думку О.Р. Лурія, є усвідомлення його внутрішнього смислу – підтексту [там же].

М.І. Жинкін теж дотримувався думки про те, що розуміння тексту є процесом переробки поданої у ньому інформації [5], і вважав, що повідомлення, яке сприймається, компресується у внутрішньому мовленні реципієнта до деякого “комплексу смислів”. Це відбувається, на думку автора, шляхом стискання повідомлення до смислової теми, яка являє собою своєрідний код, еквівалентний смислового змісту тексту, який сприймається. Процес переробки текстової інформації, за М.І. Жинкіним, виступає як процес згортання інформації за рахунок створення вторинного тексту (на рівні внутрішнього мовлення). Вторинний текст автор розглядає як узагальнену смислову схему, яка при потребі може розгортатись у повне повідомлення; при цьому ступінь близькості вторинного тексту до вихідного залежить від рівня читацьких умінь, інтересів та цілей читання, особистісного досвіду тощо.

Отже, дослідження процесу розуміння в цілому та розуміння тексту зокрема у галузі психології виявили процесуальну сторону цих процесів (сприймання, запам'ятання, мислення та його компоненти, мисленнєво-мовленнєві процеси) та особистісні чинники, за умови наявності яких вони здійснюються (особливості пізнавальної сфери, особистісний досвід, емоційна тонкість, активний словник, коло інтересів (у тому числі читацьких), ін.).

Щодо формування розуміння текстів у психології виділяють прийом смислового аналізу тексту (Л.П. Доблаєв, Г.С. Костюк, Н.В. Чепелева, ін.), який передбачає поділ тексту на смислові частини, визначення основних і додаткових смислів

(у тому числі смислових опор) та їх групування, переструктурування тексту, згортання інформації тощо.

Педагоги загалом розцінюють розуміння як важливий елемент засвоєння навчального матеріалу і зосереджують увагу більшою мірою на його місці в навчальному процесі, і меншою – на сутності розуміння.

Педагогічна енциклопедія містить загальне визначення процесу розуміння, в якому говориться, що розумінням слід вважати мисленнєвим процесом, спрямованим на виявлення суттєвих властивостей предметів і явищ дійсності, які пізнаються в чуттєвому та теоретичному досвіді людини і повинні не лише виявлятися, а й включатись до системи наявних знань. Тобто розуміння є засобом накопичення знань.

К.Д. Ушинський, розглядаючи розуміння як складову навчальної діяльності, надавав йому статусу проміжної ланки між судженням і міркуванням [11, с. 361-365], тобто характеризував його з психологічних позицій.

Окремі дидакти (Г.А. Балл, Л.М. Таранов, Б.А. Кройшибаєв, А.А. Киверялг) трактують розуміння як рівень засвоєння навчального матеріалу, який слідує за запам'ятанням і передує практичному й творчому переносу знань. Такі погляди, на нашу думку, визначають розуміння як перехідний етап між психологічними складовими навчальної діяльності (в даному випадку – запам'ятання) і власне виконавчими (перенос знань, творче застосування, ін).

Розуміння текстів у педагогіці розглядається переважно у методиці навчання читання. Методисти пов'язують розуміння текстів учнями з навичкою свідомого читання і, погоджуючись із дидактами, вважають розуміння визначальним моментом читання [7, с. 4].

Умовно можна виділити два аспекти методичної проблеми формування в учнів розуміння текстів:

- 1 – визначення і забезпечення факторів, які сприяють розумінню текстів;
- 2 – розробка і відпрацювання прийомів формування розуміння текстів.

Розглядаючи фактори, які сприяють розумінню текстів, методисти апелюють до психологічних характеристик цього процесу і визначають (за Т. Горбунцовою) такі з них, як: особливості психічних процесів і фізичного стану кожного учня,

активне ставлення до читаного, попередній досвід дитини, обсяг активного словника, коло інтересів, стан уваги і пам'яті учня.

Методисти наголошують, що розуміння учнями тексту суттєво знижується, якщо у них переважає над стійкою увагою мимовільна, яка зумовлена здебільшого безпосереднім інтересом; або ж якщо об'єм уваги малий і нерозвинена здатність до розподілу уваги. Особливості пам'яті теж можуть ускладнювати розуміння тексту: переважання зорової над образною та предметною і звужений об'єм запам'ятання негативно позначаються на процесі розуміння тексту; учні із слабкою пам'яттю не зможуть відтворити і усвідомити твір загалом [4].

Одним із факторів, що сприяє розумінню тексту, методисти вважають наявність стійкого інтересу, який певною мірою підтримує продуктивність роботи над текстом. Достеменно відомо, що учні погано сприймають і усвідомлюють нецікавий матеріал (текст), не можуть подолати найменші труднощі в ньому (Л.О. Варзацька, ін).

Збіднений досвід, обмежений словник можуть утруднювати розуміння тексту, оскільки розуміння читаного відбувається на основі співставлення друкованих слів з певним значенням, що відбувається завдяки наявності певного особистісного досвіду та достатнього обсягу словника (Н.Ф. Скрипченко, О.Я. Савченко, ін).

Як фактор, що сприяють розумінню тексту, у методиці навчання читання учнів початкових класів виділяють ілюстрації. Вважають, що вони сприяють кращому усвідомленню тексту, оскільки активізують образну уяву. Розглядаючи малюнки, учні визначають, до якої частини твору вони належать, що саме вони ілюструють, читають до них текст (М.С. Вашуленко, І.П. Гудзик, Н.І. Деркач, О.І. Мельничайко, ін).

М.С. Вашуленко наголошує на тому, що осмислення твору відбувається під час повторного його сприймання, яке в свою чергу передбачає кількаразове повернення дитини до тексту з різними завданнями [3]. В даному контексті сприймання тексту можна розцінювати як фактор (чи умову), що сприятиме його розумінню, а повторне сприймання як забезпечення даного фактора розуміння тексту.

До факторів, що сприятимуть розумінню тексту учнями, методисти відносять попередній аналіз твору вчителем

(Г.А. Олійник, А.Й. Капська, ін.): літературознавчий і дійовий [6; 9]. Літературознавчий аналіз передбачає ознайомлення з відомостями про автора; з'ясування ідейно-естетичної функції слова; розгляд теми, жанрових особливостей твору, аналіз композиції і сюжету твору; аналіз образів твору і авторських засобів творення образів тощо. Г.А. Олійник переконує, що даний аналіз допоможе передбачити вільні асоціації, які можуть неадекватно скерувати увагу читачів і негативно позначитись на кінцевому розумінні змісту.

Дійовий аналіз твору (за Г.А. Олійник) передбачає безпосереднє відтворення тексту з відповідним використанням міміки, жести, інтонації, поділом твору на частини, добору заголовків до них [9, с. 161-180].

Методист А.Й. Капська теж притримується думки, що саме вчитель і його робота над аналізом тексту повинні забезпечувати донесення до учнів змісту твору. Згідно з А.Й. Капською [6] виділяють чотири етапи роботи над текстом: перший етап – первинне знайомство з текстом: викликання певних почуттів, роздумів, що сприятиме початковому усвідомленню змісту, після чого відбувається поступове проникнення в словесно-образну й композиційну структуру твору; другим етапом А.Й. Капська виділяє логічне осмислення тексту: з'ясування композиційних особливостей, розбивка тексту на логічні частини; третій етап, на думку А.Й. Капської, є складнішим, оскільки пов'язаний із здійсненням літературознавчого аналізу твору, із проникненням у проблему, яка хвилювала автора, із входженням в художній світ письменника. Отже, можлива правильна інтерпретація змісту твору. Останній, четвертий етап – виразне читання тексту, в процесі якого, на думку А.Й. Капської, великого значення має сила впливу живого слова.

Тобто йдеться про опосередкований вплив на учня в процесі сприймання і розуміння ним тексту через посилення чуттєвих, інтуїтивних процесів сприйняття та розуміння.

Отже, у методиці виокремлено підхід літературознавчого та дійового аналізу твору вчителем з метою подальшого опрацювання його з учнями. Вчителеві відводиться роль посередника у роботі учнів над опрацюванням тексту.

У методичній літературі звертається увага на місце розуміння читаного стосовно певного ступеня формування навички читання (Т.Г. Єгоров, Б.Г. Ананьєв, А.Н. Трошин ін).

Так, на ступені оволодіння звуко-буквенними позначеннями процес розуміння характеризується певними особливостями: воно віддалене в часі від зорового сприймання слова. Усвідомлення здійснюється лише після того, як прочитане слово вимовляється вголос, але прочитане слово не завжди відразу усвідомлюється, тобто співставляється зі знайомим словом усного мовлення. Тому дитина, щоб упізнати прочитане слово, повторює його.

На ступені поскладового читання процес розуміння тексту теж відстає в часі від процесу зорового сприймання прочитаного, слідує за ним [10]. Проте має місце смислова здогадка, що позитивно впливає на розуміння прочитаного. Але залишаються явища повторювання слів (довгих та важких), адже слово, прочитане по складах, штучно поділяється на частини і не подібне до відповідного слова в усному мовленні. Тому воно не відразу впізнається, осмислюється.

Ступінь становлення цілісних прийомів читання характеризується тим, що смислова здогадка відіграє значну роль. Спираючись на зміст раніше прочитаного, але не володіючи при цьому вмінням швидко і точно проконтролювати його за допомогою зорового сприймання, дитина часто замінює слова, закінчення слів, тобто читання набуває характеру вгадування. В результаті цього відбувається різке розходження між прочитаним і надрукованим, виникають помилки [10].

Синтетичне, цілісне читання відзначається тим, що процеси осмислення переважають над процесами сприймання, відбувається не лише синтез слів у речення, а й синтез фраз у єдине ціле. Але, зазначають дослідники, навіть на цьому ступені розуміння прочитаного здійснюється тільки тоді, коли дитина знає значення слів, розуміє зв'язки між ними, які існують у реченні [там само].

Переважає більшість методичних посібників наголошує на значимості рівня сформованості якостей читання (швидкості, виразності, правильності) для повноцінного розуміння текстів; саме цьому фактору відводиться роль і умови, і забезпечення розуміння. Звісно, учні перших, других класів характеризуються переважно низькою якістю читання, та протягом наступних класів початкової школи якості читання досягають достатнього рівня розвитку практично у всіх молодших школярів. Проте занадто швидке і занадто повільне читання

заважає усвідомленню. При швидкому читанні мозок дитини не встигає схопити змісту в цілому. А повільне читання призводить до того, що учень забуває читане, не може усвідомити речення, весь текст, бо частини змісту випадають з його пам'яті.

Простежується також і зворотний зв'язок між якостями читання (швидкість, виразність, правильність) та розумінням змісту читаного: усвідомлення твору завжди стимулює потрібну швидкість і дає можливість правильно, виразно читати його.

Щодо прийомів і засобів безпосередньої роботи над розумінням тексту у методиці виділяють такі дві групи: 1) прийоми аналітичного характеру (відповіді на питання, визначення ключових моментів, виділення смислових частин, головної думки тощо); 2) прийоми синтетичного характеру, які передбачають узагальнення, розмірковування, порівняння, виведення висновків. Ці та інші техніки опираються на уміння читача правильно здійснювати первинну обробку тексту: прочитувати слова та речення, розуміючи значення кожного з них відповідно до контексту, розуміти ті зв'язки між словами, які існують у реченні, утримувати в пам'яті послідовність речень та їхню кількість, виконувати декодування сприйнятого тексту, переводячи його у більш стислу форму і т. д. (Д.Б. Ельконін, Т.Г. Єгоров, О.М. Корнєв, Р.І. Лалаєва, ін.).

У цьому зв'язку методисти вказують на значення первинного розуміння слів та речень, з яких складається текст для розуміння його подальшого змісту. При цьому не зменшують роль аналітико-синтетичної діяльності, спрямованої на розуміння всього тексту (М.С. Вашуленко, А.Й. Капська, Г.А. Олійник, ін.).

Для розуміння слів, як уже зазначалось, необхідний достатній лексичний запас (з відповідним семантичним наповненням), щоб співвідносити графічну форму з певним значенням. Звідси впливає один із найбільш вживаних прийомів роботи над розумінням тексту – пояснення окремих слів.

Розуміння речень опирається на здатність встановлювати зв'язки між окремими словами та уміння членувати речення на смислові відрізки (синтагми), розпізнавати ті слова, котрі мають більшу смислову вагу. Нездатність зрозуміти речення пов'язують із подальшими труднощами чи нездатністю



зрозуміти текст. Оскільки речення є одиницею передачі смислу (інформації), існує чимало педагогічних прийомів роботи над розумінням речення: встановлення смислових зв'язків між словами у реченні, членування речень на смислові відрізки, виділення ключових слів, складання речень з окремих частин, доповнення речень, добір малюнку до речення [3; 4; 10]. Зупинимось частково на цих прийомах.

Здатність школяра встановлювати смислові зв'язки між окремими словами визначається сформованістю у нього лексико-граматичних та синтаксичних узагальнень. Застосування цього прийому роботи над змістом речень у практиці шкільного навчання супроводжується запитаннями, які формулює вчитель з метою допомоги учневі виявити і позначити словесно необхідні зв'язки.

Приєм членування речень на смислові відрізки теж опирається на лексико-граматичні та синтаксичні уміння учня і поряд з цим потребує виконання ряду мисленевих операцій: порівняння та співставлення змісту окремих словосполучень, встановлення на цій основі причинно-наслідкових зв'язків, ін.

Розпізнавання слів, котрі мають найбільшу смислову вагу, тобто ключових слів, відбувається на внутрішньому рівні, інтуїтивно, за умови правильності сприймання загального змісту речення та здійснення імпресивного згортання інформації. Методичні посібники не містять вичерпної інформації щодо застосування даного прийому. Загалом, термін “ключові слова” у початкових класах не застосовується.

Для роботи над усвідомленням змісту речення пропонують й інші прийоми: добір малюнка, зміст якого відповідає реченню; складання речень з окремих частин; порівняння за змістом 2-3 речень, які сформульовані за допомогою синонімічних (лексичних, граматичних) засобів; доповнення речень (для розвитку навички антиципації – передбачення наступного елемента) [9].

Побіжний аналіз даних прийомів викликає на запитання: які саме речення слід використати для формування умінь усвідомлювати їх зміст: речення з текстів підручників у процесі опрацювання самих текстів чи довільні речення, не пов'язані із конкретними текстами. Аналіз процедури застосування поданих прийомів вказує на необхідність спеціальної попередньої підготовки (звісно, вчителем) роздаткового матеріалу –

малюнків, карток з розміщеними на них частинами речень, карток із синонімічними реченнями чи з реченнями, в яких наявні пропуски слів для їх подальшого заповнення. Такі обставини становлять об'єктивну трудність для вчителя і вносять суттєві ускладнення у процес навчання.

Важливого значення для у методиці навчання читання надають таким прийомом, як переказ, бесіда за змістом тексту, складання плану. Проаналізуємо їх у контексті навчання розуміння тексту.

Переказ позиціонують як основний вид розумової роботи учнів над навчальним матеріалом (Б.І. Ходос), сутність якого полягає у передачі змісту прочитаного. Вважають, що переказ, викладений своїми словами без спотворення при цьому узагальненого смислу, є показником розуміння тексту. Процес переказування активізує яву школяра, розвиває експресивне мовлення, формує уміння висловлювати думку та пов'язувати її з наступними і попередніми думками. Водночас результат переказування є для вчителя показником сприймання учнем змісту тексту.

На нашу думку, свідоме переказування є складним процесом, оскільки за структурою – це монологічне висловлювання, а за механізмом – взаємодія процесів сприймання, запам'ятання, зберігання і відтворення писемної вербальної інформації. Процесуальна сторона переказування характеризується як мовленнєво-мисленнєва діяльність, яка потребує від учня значного психічного напруження (зокрема, концентрації уваги, активізації довільних уваги та пам'яті, чіткої організації мисленнєвих і мнестичних операцій, процесів породження висловлювань та самоконтролю, емоційного тону тощо). В цьому зв'язку метод переказу становитиме трудність для психічно ослаблених учнів. Крім цього, науковці зазначають, що наближені до тексту перекази не завжди є свідченням глибокого розуміння тексту, а можуть мати суто технічний (механічний) характер з огляду на чітку пам'ять учня (А.М. Богуш, Л.О. Варзацька іп).

Зрозуміло, що чим більший обсяг тексту і чим більше смислове та емоційне навантаження має текст, тим складнішим виявиться сам механізм переказування для учня, тому ознаки розуміння не будуть об'єктивними.

Метод бесіди за змістом твору дозволяє учителеві всебічно опрацювати текст з учнями, оскільки дає можливість форму-

лювати запитання різного рівня складності, ставити їх до різних частин (елементів) тексту, збільшувати чи зменшувати їхню кількість, виявляти недоліки сприймання учнем змісту тексту, підводити до формулювання висновків та узагальнень тощо.

Запитання вчителя, з одного боку, допомагають учням усвідомити окремі частини і думки твору, примушують замислюватись над головним, виявляти своє ставлення до дійових осіб, звертати увагу на художні засоби твору. Адже у самих запитаннях міститься пряма або непряма підказка, що має вигляд формулювання запитання. Отже, учитель превентивно (формулює) вкладає елемент розуміння тексту при постановці запитань. Наприклад: “Чи правильно вчинив хлопчик, коли допомагав бабусі?” – очікувана відповідь: “Хлопчик вчинив правильно, коли допоміг бабусі.”

З іншого боку, запитання не завжди забезпечують активну мисленнєво-мовленнєву роботу учня безвідривно від змісту тексту. Відповіді можуть мати неконтекстний характер, якщо в учня виникатимуть жваві особистісні асоціації. В цьому випадку питання не скеровуватимуть процес розуміння.

Труднощі у застосуванні даного методу можуть також виникати у випадку неправильного розуміння учнями змісту запитань, що, в свою чергу може бути пов’язане з їхнім низьким лексико-граматичним розвитком, з недостатніми уміннями щодо сприймання і аналізу зовнішнього висловлювання, з порушенням встановлення зв’язку між змістом запитання та текстовими фрагментами, ін. В останніх випадках відповіді на питання матимуть неконтекстний характер, міститимуть привнесення.

Крім того, до активної участі в бесіді чи переказі можна залучити лише невелику частину класу, а завдання, що вимагають від учня розгорнутого висловлювання (як то: у бесіді, переказі), недостатньо ефективні з огляду на потреби розвитку розуміння при читанні, оскільки більшою мірою корисні для розвитку зв’язного мовлення [10].

Складання плану як один із методичних прийомів роботи над текстом, на думку методистів, допомагає учням краще усвідомити зміст твору загалом [4, с. 8283]. Проаналізуємо: план передбачає поділ тексту на частини і добір до них заголовків, які відображають узагальнений смисл кожної частини (сміслові концепти). Отже, утворюється ланцюжок

послідовних смислових концептів, які є стислим відображенням послідовності тексту і його фактичного змісту. Загалом, план використовують для подальшого відтворення змісту, а саме – розгортання попередньо згорнутої інформації. Очевидним є спрямування такої роботи у русло монологічного мовлення.

Наступним прийомом роботи над розумінням тексту, зокрема над глибиною розуміння, є прийом розкриття підтексту, прихованого змісту (В.С. Добросмислова). Термін “підтекст” літературознавчий; під ним розуміють глибину тексту (Т.І. Сільман), його внутрішній прихований смисл (Я.Н. Скалкова).

На думку А.Й. Капської, глибокий і правильний підтекст – це результат загальної роботи над текстом, перехід від аналізу тексту до його озвучення [6, с. 83]. Розуміння підтексту для учнів є складним, оскільки цей процес потребує активної мисленнєвої напруги, співставлення прочитаного з особистісним досвідом, встановлення ієрархічності смислових зв’язків та виведення на цій основі умовисновків, здатність піднятися над конкретними фактами, побачити за ними певне узагальнення і зрозуміти його, зумівши проникнути в авторський задум тощо.

Огляд методичних підходів до формування в учнів молодших класів розуміння текстів, свідчить про наявність дидактично вивіреної системи роботи у цьому напрямку. Проте більшість означених прийомів передбачають пряме керування процесом сприймання і розуміння текстів учнями з боку вчителя. Самостійній роботі учнів над текстами відводиться незначна кількість прийомів. Відповідно, є актуальною проблема розробки методик навчання розуміння текстів у початковій школі, які б, опираючись на сучасні дидактико-методичні підходи у цьому напрямку, спрямовувались на вироблення в учнів самостійних умінь проникати у глибинну семантику читаних текстів (у підтекст), здійснювати лексико-граматичну, синтаксичну обробку текстів з метою осягнення закладеної в них ієрархії внутрішніх смислів.

#### **Список використаних джерел**

1. Антонов А.В. Информация: восприятие и понимание. – К.: Наукова думка, 1988. – С.70-79.

2. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х т. – Т.2.–М.: Педагогика, 1979. – С.61-69.
3. Вашуленко М.С. та ін. Навчання в 3 класі чотирирічної і 2 класі трирічної початкової школи: Посібник для вчителя: Рідна мова. Читання. Русский язык / Вашуленко М.С., Деркач Н.І., Мельничайко О.І., Скрипченко Н.Ф., Савченко О.Я., Гудзик І.П. – К.: Освіта, 1995. – 368 с.
4. Горбунцова Т.Ю. Методика пояснювального читання в І і ІІ класах. – К.: Радянська школа, 1965. – 104 с.
5. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации – М., 1969. – 158 с.
6. Капська А.Й. Виразне читання. –К.: Вища школа, 1986. – 166 с.
7. Корніяка О.М. Лабіринти розуміння: Текст як об'єкт розуміння. – К.: Т-во "Знання" УРСР, 1990.– 48 с.– (Сер.8 "Новини науки і техніки"; №6).
8. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.
9. Олійник Г. А. Виразне читання: Основи теорії: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1995. – 207 с.
10. Розвиток навички читання: методичні рекомендації / Навчально-методичний посібник: Міністерство освіти України. – К.: Освіта, 1993. – 94 с.
11. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1974. – 584 с.

In the article description of the methodical going is given near the process of forming for the junior schoolboys of skill of understanding of texts, the psychological is exposed and pedagogical constituents of these approaches in relation to mechanisms and structure of skill of understanding of text.

**Key words:** perception of text, understanding of text processing, reception of understanding, factors and terms of understanding.

*Отримано: 19.05.2009*

## **Дослідження економічного успіху як когнітивної складової економічної культури студентів**

У статті репрезентовано аналіз когнітивної складової економічної культури студентів. Наводяться дані емпіричного дослідження економічної культури студентів, яка є результатом процесу економічної соціалізації.

**Ключові слова:** економічна культура, економічна соціалізація, економічний успіх, економічні цінності.

В статтю представлено аналіз когнітивної складової економічної культури студентів, яка є результатом процесу економічної соціалізації.

**Ключевые слова:** экономическая культура, экономическая социализация, экономический успех, экономические ценности.

**Постановка проблеми.** Економічна культура особистості, яка формується в процесі економічної соціалізації, – це психолого-економічні якості особистості, які є носіями нормативної моделі економічного типу людини. Саме ці якості зумовлюють входження людини в “світ економіки”. Тому економічна культура особистості – це не просто економічні знання, економіко-фінансова грамотність та інші навички, а, перш за все, особистісні якості, завдяки яким людина здатна діяти в економічному просторі. Цих здатностей людина набуває в процесі засвоєння цінностей, які є носіями нормативного образу людини економічного типу певної культури суспільства.

Виходячи з того, що в психолого-економічних параметрах особистості, які характеризують її економічну культуру, закарбовано образ людини певного економічного типу, дослідження економічної культури особистості пов’язано з виявленням економіко-психологічних якостей цього образу (в ринковій економіці це *Ното Економікус*), які формуються в процесі економічної соціалізації.

Згідно з традицією, яка склалась в психологічній науці, ми виділяємо три компоненти в структурі ціннісних еко-

номічних репрезентацій: когнітивний, афективний та конативний.

**Результат експериментального дослідження.** Пошук діагностичних методик щодо емпіричного дослідження соціально-психологічних особливостей економічної культури студентської молоді здійснювався згідно з розробленою нами структурно-функціональною моделлю економічної культури з метою виявлення особливостей когнітивного, афективного та конативного компонентів.

**Когнітивний компонент** ціннісних економічних репрезентацій, який формується в процесі економічної соціалізації, пов'язаний з усвідомленням і раціональною осмисленістю суб'єктом різних сторін економічної реальності, результатом яких є сукупність уявлень і знань у цій сфері. Цей компонент включає в себе загальні економічні знання, економічні норми і цінності, які особистість засвоює в процесі соціалізації. На нашу думку, знання про економічний успіх можуть бути показником економічної культури особистості.

У дослідженні економічної культури студентської молоді взяли участь 277 респондентів – юнаків і дівчат у віці від 15 до 23 років, студентів Мелітопольського державного педагогічного університету і Токмацького механічного технікуму Запорізького національного технічного університету.

Для потреб аналізу ми розділили всіх досліджуваних на три вікові групи. До групи 15-17-річних увійшло 36,5% студентів з приблизно однаковою кількістю юнаків і дівчат. У групі віком від 18 до 21 року, до якої увійшло 57,8% досліджуваних, дівчат вдвічі більше, ніж юнаків (66,8% проти 33,2%). Названі групи використовувались для статистичного аналізу вікової специфіки психолого-економічних реалій. Групу 22-23-річних студентів склали всього 5,7% досліджуваних. Вона виявилась малочисельною, що і обмежило її можливості бути використаною для аналізу вікової специфіки.

За фахом, якого набувають студенти в навчальних закладах, вони розподілились так: ті, хто навчається за економічним фахом – 27,1%, за психологічним – 33,9%, за технічним – 25,6%, за іншим – 13,4%. З огляду на предмет і мету дослідження, було вирішено об'єднати досліджуваних у дві групи: студенти-економісти та студенти – не економісти.

Оцінка досліджуваними власної економічної успішності (економічний статус) (надалі – самооцінка економічної успішності) є важливою складовою (рефлексивного і мотиваційного характеру) конативного компонента економічної культури особистості. “Вимірювання” самооцінки економічної успішності здійснювалось за допомогою анкетного питання: “Чи вважаєте ви себе економічно успішною людиною?” з варіантами відповідей в шкалі Лайкерта.

Щодо вибірки загалом можна виокремити дві великі групи респондентів – ті, кому важко було відповісти на питання (40%), і ті, хто вважає себе успішним (помірковано – 33% і беззаперечно – 10%). Група неуспішних – відносно малочисельна: приблизно лише кожний шостий респондент (17%) вважає себе так чи інакше неуспішним.

Серед студентів-економістів, порівняно із студентами інших спеціальностей, більше таких, що вважають себе економічно успішними, і, відповідно, менше економічно неуспішних ( $\chi^2 = 10,6$ ;  $df = 3$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Щоб проаналізувати уявлення респондентів про загальні чинники економічного успіху для самих себе, а також для «ідеальної «людини економічної», нами були поставлені такі запитання: чи є економічний успіх результатом тривалих цілеспрямованих зусиль та наполегливої праці, чи це прояв здібностей людини, чи наслідок збігу обставин?

Рейтинг чинників економічного успіху для опитуваних (за критерієм прийнятності, обрахованого як сума відсотків опитуваних, що відповіли «так» і «швидше так, ніж ні») виглядає так: на першому місці такий чинник, як «тривалі цілеспрямовані зусилля та наполеглива праця» (84% опитаних), на другому – «здібності людини, її особистісні риси» (77%), на третьому – «успішний збіг обставин» (42%). Найбільше впевнених (тих, що відповіли «так») прихильників у чинника «тривалі цілеспрямовані зусилля та наполеглива праця» (54%), найменше – в «успішного збігу обставин» (11%).

Рейтинг чинників економічного успіху для «ідеальної «людини економічної» не відрізняється від рейтингу, обчисленого для самооціночних даних. Водночас, встановлено статистично значущі відмінності (за критерієм  $\chi^2$ ) у характері розподілу відповідей за всіма чинниками, в залежності від “авторства” економічного успіху. Щодо «ідеальної «людини



економічної», на відміну від самого себе, більшість досліджуваних дають впевнені відповіді (табл.1).

Таблиця 1

Уявлення про загальні чинники економічного успіху (%),  
n=277

Економічний успіх – це:	Особисто для Вас					Для «ідеальної «людини економічної»					Значення критерію $\chi^2$ (хі-квадрат Пірсона)
	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	
Результат тривалих цілеспрямованих зусиль та наполегливої праці	4	4	8	30	54	4	3	11	15	67	19,6 **
Прояв здібностей людини, реалізація особистісних рис	3	7	13	41	36	4	7	9	28	52	16,5 **
Наслідок успішного збігу обставин	17	21	20	31	11	21	14	26	25	14	9,8 *

*Примітка.* Значущі відмінності за критерієм  $\chi^2$  між розподілами відповідей на питання позначені у таблиці значком \* – у випадку  $p \leq 0,05$ , або \*\* – у випадку  $p \leq 0,01$ , за умови  $df = 4$ .

Пріоритетність чинників економічного успіху не залежить від того, хто є «автором» успіху – сам досліджуваний чи «ідеальна «людина економічна» . Водночас, щодо ідеалу на відміну від самого себе, більше досліджуваних дають впевнені відповіді.

Для дослідження когнітивного компонента економічної культури особистості ринкової економіки, нами було запропоновано респондентам визначити власні уявлення про показники економічного успіху та уявлення про показники економічного успіху «ідеальної «людини економічної» . Дані, отримані нами в процесі дослідження, дозволяють встановити рейтинг показників економічного успіху для респондентів (за критерієм прийнятності, обрахованого як сума відсотків опитуваних, що відповіли «так» і «швидше так, ніж ні»): 1) нерухомість, що приносить прибуток; 2) власний бізнес;

3) капітал, вкладений у прибутковий бізнес; 4) престижна робота; 5) великий рахунок у банку; 6) великий пакет високоприбуткових цінних паперів; 7) наявність у власності нерухомості, землі, престижного авто тощо; 8) життя у внутрішній злагоді із собою та оточуючими; 9) задоволеність від володіння отриманими благами; 10) цікаве коло спілкування; 11) відсутність почуття нереалізованості, непотрібності.

Для респондентів характерна пріоритетність власне економічних показників успіху (бізнес, капітал, нерухомість тощо) над психологічними (спілкування, задоволеність), це може свідчити про успішну економічну соціалізацію. Респонденти засвоїли важливість таких речей, як «нерухомість», «власний бізнес», «капітал, вкладений в прибутковий бізнес», «престижна робота». Показники «цікаве коло спілкування», «відсутність почуття нереалізованості, непотрібності» займають останні місця в рейтингу показників очікувань від економічного успіху. На нашу думку, це свідчить про те, що в юнацькому віці питання щодо спілкування і самореалізації займають перші місця й вирішуються успішно. Рейтинг показників економічного успіху для «ідеальної людини економічної» суттєво не відрізняється від рейтингу, обчисленого для респондентів.

Якщо порівняти перші три позиції у переліку показників економічного успіху студентів та «ідеальної людини економічної», то стає зрозуміло, що «ідеальній людині економічній» респонденти приписують більшу обізнаність в економічних питаннях, уміння працювати з цінними паперами, знання банківської справи. Так, наприклад, для того, щоб мати великий пакет високоприбуткових цінних паперів, великий рахунок у банку, капітал, вкладений у прибутковий бізнес, треба добре знати закони економіки і вміло ними користуватися. На нашу думку, респондентам саме не вистачає економічних знань, але вони, усвідомлюючи особисті недоліки, наділяють відповідними знаннями «ідеальну людину економічну» і присписують саме їй уміння керувати рахунками в банку, високоприбутковими паперами, вкладати капітал у бізнес.

Найбільшого впливу уявлення про показники економічного успіху зазнають від віку, значно меншого від змісту отримуваної освіти та статі респондентів. Так, студенти старшого віку, 18-21 років, більшу перевагу надають таким

показникам економічного успіху: 1) великий пакет високоприбуткових цінних паперів; 2) капітал, вкладений у прибутковий бізнес; 3) престижна робота; 4) цікаве коло спілкування; 5) життя у внутрішній злагоді із собою та оточуючими; 6) задоволеність від володіння отриманими благами.

Якщо порівняти показники старших студентів із показниками «ідеальної «людини економічної», то стає очевидно, що показник «великий пакет високоприбуткових цінних паперів» займає перше місце в обох цих групах. Це можна пояснити тим, що старші студенти вже мають певні економічні знання, необхідні для роботи з прибутковими паперами.

Серед дівчат, порівняно із юнаками, більше таких, які вважають, що про економічний успіх свідчить «задоволеність від володіння отриманими благами». Це можна пояснити тим, що чоловіки частіше орієнтуються на досягнення високих прибутків, рішучість у прийнятті рішень, потягом до ризику, бажанням отримати нові враження. Жінки, навпаки, бажують отримати почуття безпеки, підвищити якість та повноту життя, зберегти традиції.

Для студентів, які отримують економічну освіту, у порівнянні з іншими категоріями студентів, показником економічного успіху став капітал, вкладений у прибутковий бізнес. На нашу думку, навчаючись на економічному факультеті, молодь може швидше орієнтуватись у нових економічних умовах, краще розуміючи закони економіки. Тому вони частіше за інших обирають такі показники економічного успіху, для досягнення яких треба вміти користуватися фінансовою грамотністю, економічними знаннями, знанням банківської системи.

Привертає до себе увагу той факт, що такий показник економічного успіху, як «престижна робота», у всіх категоріях опитуваних не піднімався вище третього місця. На нашу думку, це явище можна пояснити так: студенти, отримуючи спеціальність, не дуже сподіваються знайти хорошу роботу. Набуті ними у вищих навчальних закладах знання, уміння і навички, не можуть стати тими підвалинами, які дають змогу людині досягти економічного успіху. На нашу думку, респонденти усвідомлюють, чого вони прагнуть досягти у житті, але не знають як.

Анкетне питання: «З чим, на Вашу думку, пов'язаний економічний успіх?», спрямоване на отримання від досліджуваних інформації, близької до інформації про показники

економічного успіху, але не тотожної їй. Визначене питання орієнтоване, швидше, не на “симптоми” успіху, а на різні можливості користування його результатами або наслідками, на утилізаційний аспект економічного успіху.

Якщо знайти суму відсотків опитуваних, які відповіли “так” і “швидше так, ніж ні” стосовно кожного уявлення про можливість використання економічного успіху і проранжувати ці уявлення за критерієм їх прийнятності, від найбільш, до найменш поширених, то отримаємо такий ряд “утилізації” економічного успіху (щодо самого себе): «можливість вільно та суттєво допомагати близьким» – 84%; «можливість жити там, де забажаєш» – 76%; «можливість робити пожертвування» – 72%; «модна модель машини, фірмовий одяг, якісні та стильні меблі» – 56%; «можливість не замислюватися про майбутнє» – 52%; «можливість вільно подорожувати» – 48%.

Упорядкована низка уявлень про використання економічного успіху щодо «ідеальної «людини економічної» має такий вигляд: «можливість жити там, де забажаєш» – 73%; «можливість вільно та суттєво допомагати близьким» – 69%; «модна модель машини, фірмовий одяг, якісні та стильні меблі» – 62%; можливість робити пожертвування – 57%; «можливість не замислюватися про майбутнє» – 57%; «можливість вільно подорожувати» – 53%.

Більшість студентів відносно себе, а не «ідеальної «людини економічної», погоджуються з уявленнями про такі можливості використання економічного успіху, як «можливість допомагати близьким». На нашу думку, це свідчить про велику цінність сім'ї у сучасній студентській молоді. А «можливість робити пожертвування» – це яскравий прояв альтруїзму, як етичного принципу. Коли безкорисливі дії людини, направлені на благо і задоволення інтересів інших людей, свідомо приносять особисту вигоду в жертву заради загального блага, це може свідчити про високі моральні цінності людини.

Якщо проранжувати уявлення респондентів про перешкоди по досягненню економічного успіху за критерієм їх прийнятності, від найбільш, до найменш поширених, то отримаємо таку низку перешкод досягненню економічного успіху (щодо самого себе): нестача зусиль (79% опитуваних), відсутність хорошої освіти (70%), державна політика (64%), несприятливий збіг обставин (58%), сімейні негаразди (55%), класова приналежність (42%).

Упорядкована низка перешкод досягненню економічного успіху щодо «ідеальної «людини економічної» статистично тотожна низці перешкод відносно самих респондентів. Окрім того, розподіли відповідей відносно перешкод “для себе” і “для ідеалу” у більшості своїй співпадають. Лише “державну політику” досліджувані вважають більш значущою перешкодою для “ідеальної «людини економічної» (за критерієм  $\chi^2$ ). (табл. 2).

Таблиця 2

Уявлення про перешкоди досягнення економічного успіху  
(%), n=277

Може стати на перешкоді досягнення економічного успіху:	Особисто для Вас					Для ідеально підприємливої людини					Значення критерію $\chi^2$ (хі-квадрат Пірсона)
	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	
Державна політика	8	12	16	37	27	8	7	20	28	37	12,9 *
Сімейні негаразди	11	16	18	33	22	12	16	27	24	21	7,9
Класова приналежність	11	18	29	28	14	12	16	27	23	22	6,4
Несприятливий збіг обставин	8	16	18	37	21	10	15	23	28	24	6,8
Відсутність хорошої освіти	7	9	14	32	38	7	10	16	25	42	3,0
Недостача зусиль	5	5	11	36	43	6	6	13	28	47	4,0

*Примітка.* Значущі відмінності за критерієм  $\chi^2$  між розподілами відповідей на питання позначені у таблиці значком \* – у випадку  $p \leq 0,05$ , або \*\* – у випадку  $p \leq 0,01$ , за умови  $df = 4$ .

*Стать, вік, фах*, за яким навчаються студенти, пов’язані з деякими уявленнями про “свої” перешкоди досягненню економічного успіху. Дівчата інакше, ніж хлопці, оцінюють несприятливий збіг обставин. Серед них більше таких, які не погоджуються із тим, що збіг обставин може стати на перешкоді (див. табл. 3).

Таблиця 3

**Статева специфіка уявлень про перешкоди досягненню економічного успіху (%)**

Може стати на перешкоді досягненню економічного успіху:	Юнаки, n = 104					Дівчата, n = 173					Значення критерію $\chi^2$ (хі-квадрат Пірсона)
	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	Ні	Швидше ні	Важко відповісти	Швидше так	Так	
Несприятливий збіг обставин	5	9	24	38	24	9	20	15	37	19	11,2*

Серед старших, 18-21-річних досліджуваних, 40% вважає перешкодою економічного успіху “державну політику”, а серед молодших – всього 27%, тих, хто вважає “державну політику” перешкодою досягненню економічного успіху. На нашу думку, це може свідчити про зростання політичної обізнаності та політичної свідомості студентів, які досягли певного віку.

Серед студентів-економістів більше (41%), порівняно із студентами неекономістами (27%), тих, що вважають відсутність хорошої освіти перешкодою досягненню економічного успіху.

За результатами факторного аналізу змінних, пов’язаних із уявленнями про перешкоди досягненню економічного успіху, виявлено тривімірну факторну структуру, що пояснює 70,1% загальної дисперсії змінних.

У перший фактор – “Зовнішні особистісні перешкоди” (37,1% дисперсії) – із значущими навантаженнями увійшли змінні, що відображають перешкоди: “Сімейні негаразди”, “Несприятливий збіг обставин”, “Класова приналежність”.

У другий фактор, який отримав назву “Внутрішні особистісні перешкоди” (19,5% дисперсії), із значущими навантаженнями увійшли дві змінні: “Відсутність хорошої освіти” та “Недостача зусиль”.

У третьому факторі, інтерпретованому як “Зовнішні неособистісні перешкоди” (13,5% дисперсії), значуще навантаження має лише одна змінна – “Державна політика”.

### **Висновки**

1. Загальна картина оцінок досліджуваними власної економічної успішності така: виокремлюються дві великі групи

студентів – тих, кому важко було відповісти на питання (40%), і тих, хто вважає себе успішним (помірковано – 33% і беззаперечно – 10%). Група неуспішних – відносно нечисленна: приблизно лише кожний шостий респондент (17%) вважає себе так чи інакше неуспішним, серед студентів-економістів, порівняно із студентами інших спеціальностей, більше таких, що вважають себе економічно успішними, і, відповідно, менше економічно неуспішних.

2. Економічний успіх, на думку студенської молоді, залежить, найперше, від «тривалих цілеспрямованих зусиль» та «наполегливої праці і прояву здібностей людини». «Успішний збіг обставин» як чинник економічного успіху має значно менше прихильників.

3. Найпоширенішими показниками економічного успіху, як для самих себе, так і для «ідеальної «людини економічної», респонденти визначили «нерухомість, що приносить прибуток»; «власний бізнес»; «капітал, вкладений у прибутковий бізнес», «престижна робота» займає четверте місце в рейтингу показників економічного успіху у студентів і на дев'ятому місці у «ідеальної «людини економічної».

4. Найпоширенішими серед студентів уявленнями про перешкоди у досягненні економічного успіху є: «нестача зусиль» (79% опитуваних), «відсутність хорошої освіти» (70%), «державна політика» (64%), «несприятливий збіг обставин» (58%), «сімейні негаразди» (55%).

За результатами факторного аналізу змінних, пов'язаних із уявленнями про перешкоди досягненню економічного успіху, виявлено тривимірну факторну структуру, що пояснює 70,1% загальної дисперсії змінних.

У перший фактор – “Зовнішні особистісні перешкоди” увійшли змінні, що відображають перешкоди: “Сімейні негаразди”, “Несприятливий збіг обставин”, “Класова приналежність”. У другий фактор, який отримав назву “Внутрішні особистісні перешкоди” увійшли дві змінні: “Відсутність хорошої освіти” та “Недостача зусиль”. У третій фактор, інтерпретований як “Зовнішні неособистісні перешкоди”, увійшла лише одна змінна – “Державна політика”.

5. Рейтинговий ряд можливостей використання наслідків економічного успіху такий: «можливість вільно та суттєво допомагати близьким», «можливість жити там, де забажаєш»,

«можливість робити пожертвування», «модна модель машини, фірмовий одяг, якісні та стильні меблі», «можливість не замислюватися про майбутнє», «можливість вільно подорожувати».

Серед 18-21-річних, порівняно із 15-17-річними, більше таких, які схильні погоджуватись, що «можливість вільно подорожувати», «не замислюватися про майбутнє», «жити там, де забажаєш», супроводжують економічний успіх.

Факторна структура використання наслідків економічного успіху складається із трьох факторів, що пояснюють 70,1% загальної дисперсії змінних. Перший фактор – “Зміна якості/стандарту споживання” склали такі наслідки економічного успіху, як “Модна модель машини, фірмовий одяг, якісні та стильні меблі” та “Можливість вільно подорожувати”. У другий фактор “Зростання рівня альтруїзму” увійшли можливості “Вільно та суттєво допомагати близьким” і “Робити пожертвування”. Третій фактор, ідентифікований як “Життя без проблем”, склали змінні, пов’язані із можливостями “Не замислюватися про майбутнє” і “Жити там, де забажаєш”.

#### **Список використаних джерел**

1. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с.
1. Классификация и кластер / Под ред. Дж. Вэн Райзин. – М.: Мир, 1980. – 390 с.
2. Митина О.В. Факторный анализ для психологов / О.В. Митина, И.Б. Михайловская – М.: Учебно-методический коллектор «Психология», 2001. – 169 с.
3. Прикладная статистика. Классификация и снижение размерности / С.А. Айвазян, В.М. Бухштабер, И.С. Енюков, Л.Д. Мешалкин – М.: Финансы и статистика, 1989. – 607 с.
4. Сидоренко Е. Методы математической обработки в психологии / Е. Сидоренко – СПб.: Речь, 2002.

The analysis of cognitive component economic level of students is a result of economic socialization process represented in the article.

**Key words:** economic level, economic socialization, economic result, economic values.

*Отримано: 01.06.2009*



## Психологія навчання іноземних мов як галузь педагогічної психології

Стаття розкриває теоретико-методологічні передумови виникнення психології навчання іноземних мов як галузі педагогічної психології. Виявлені основні тенденції, спрямованість і своєрідність розвитку психологічного знання в сфері засвоєння іншомовного лінгвістичного досвіду на етапі зародження й становлення вітчизняної психології навчання іноземних мов знаходять своє відображення у періодизації розвитку цього самостійного напрямку вітчизняної психології.

**Ключові слова:** психологія навчання, іноземні мови, мовлення, психологічні особливості, функції мови, дитина.

Статья раскрывает теоретико-методологические предпосылки возникновения психологии обучения иностранным языкам как отрасли педагогической психологии. Установленные основные тенденции, направленность и своеобразие развития психологического знания в сфере освоения иностранного лингвистического опыта на этапе зарождения и становления отечественной психологии обучения иностранным языкам находят свое отображение в периодизации этого самостоятельного направления в отечественной психологии.

**Ключевые слова:** психология обучения, иностранные языки, речь, психологические особенности, функции языка, ребенок.

На сучасному етапі розвитку сучасної людини та суспільства загалом значно зросло соціальне значення іноземної мови. Знання іноземної мови сьогодні розглядається як невід'ємний атрибут досягнення професійного й особистісного успіху, результативності міжнародних і академічних контактів, ефективного розвитку зовнішньоекономічного та гуманітарного сприяння. Тому в освітній практиці й науці підвищується інтерес до психологічних проблем навчання та оволодіння іноземною мовою.

Розвиток вітчизняної психологічної науки на рубежі ХХ – ХХІ століть виявив потребу в рефлексивному аналізі і реконструкції основних етапів становлення психології. Теоретичне осмислення й інтерпретації ключових фактів в

історії розвитку вітчизняного психологічного знання потребують загальнонаукового розгляду ролі та місця вітчизняної психології в структурі інших наук, історико-методологічного дослідження становлення й розвитку окремих її галузевих областей і напрямків.

Проблеми розвитку і становлення окремих галузей та напрямків психології перебувають у центрі уваги багатьох учених (Б.Г. Ананьєв, В.В. Большакова, І.А. Зимня, В.В. Козлов, І.Б. Котова, В.Т. Кудрявцев, Л.В. Лідак, Б.Ф. Ломов, Т.Д. Марцинковська, С.В. Недбаєва, О.Г. Носкова, В.М. Поздняков, С.Л. Рубінштейн, М.Г. Ярошевський та ін.).

Історія й генезис розвитку окремих напрямків вітчизняної педагогічної психології продовжують залишатися в полі зору сучасних дослідників (П.Я. Гальперін, В.В. Дисидентка, М.Ф. Добринін, І.А. Зимня, І.І. Ільєсов, З.І. Калмикова, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Ю.І. Машбиць, В.В. Рубцов, Г.С. Сухобська, Н.Ф. Тализіна, Д.Б. Ельконін та ін.).

Останнім часом значно зросла кількість публікацій, присвячених психологічним аспектам сучасної освіти. На етапі модернізації всієї системи вітчизняної освіти вчені й практики окреслюють коло проблем, пов'язаних із психологією навчання, актуалізуючи потребу такого психологічного пізнання, а отже, виділення історико-теоретичного аспекту психології навчання іноземних мов, що дотепер фактично не потрапила в предметне поле історико-психологічних досліджень, як предмет спеціального дослідження, що на сучасному етапі є надзвичайно актуальним.

Аналіз розвитку психології навчання іноземних мов вимагає загального розгляду передумов її зародження й становлення. Дослідження вітчизняних істориків психології включають велике коло основних проблем психологічної історіографії (Марцинковська Т.Д. 2001, Якунін В.А. 1998, Ярошевський М.Г. 1976, 1985, 1996 та ін.), багато дисертацій присвячені розвитку сфер галузей психологічного знання (Канаркевич О.С. 2002, Козлов В.В. 1998, Котова І.Б. 1994, Кудрявцев В.Т. 1997, Кулешова Л.М. 1999, Лещенко Ю.Ю. 2002, Лідак Л.В. 2000, Недбаєва С.В. 2000, Носкова О.Г. 1998 та ін.).

Етапу оформлення наукових знань у сфері психології навчання іноземних мов передував етап інтенсивних пошуків

нагромадження фактичного матеріалу про психологічні особливості й функції вивчення мови загалом. Але передумовою цього процесу варто визнати психолого-дидактичну концепцію вивчення рідної мови основоположника вітчизняної педагогічної психології К.Д. Ушинського, психологічні дослідження якого стали науковим фізіолого-психологічним фундаментом складного процесу виховання й навчання [5, с. 13].

За К.Д. Ушинським, навчання іноземній мові – один із позитивних аспектів впливу на розумовий розвиток і вдосконалення рідної мови. Проте поставала умова – не розпочинати навчання іноземної мови, якщо дитина не опанувала повністю рідною мовою [11, с. 551]. Крім того, у характеристиці сутності іншомовної освітньої практики К.Д. Ушинський виходив зі специфіки навчання іноземної мови, що при початковому вивченні любої іноземної мови є завжди “нудні труднощі”, які дитина повинна подолати якнайшвидше. Коли дитина почне вже дещо розуміти й читати хоча що-небудь легеньке, тоді заняття для неї втрачає інтерес, а саме в цих словах полягає загальна характеристика особливостей освітнього процесу з іноземних мов і орієнтація на його вдосконалювання й особистісну значимість для суб’єкта оволодіння іноземною мовою в спеціальних умовах навчання.

У психолого-дидактичній системі К.Д. Ушинського закладена ідея, що оволодіння мовою – це засіб входження дитини в життя і світ науки, а психологічні основи навчання розглядалися в єдності із проблемою розвитку й формування особистості [12, с. 333-356].

К.Д. Ушинський вперше використав досягнення психології й лінгвістичної науки для створення системи навчання мови, основною ідеєю навчання якої був розвиток особистості учнів. На його думку, для розширення й поглиблення знань з мови вивчення граматики стає необхідним, тому що учні повинні свідомо оволодівати теоретичними положеннями про мову, розвивати “чуття мови”. Навчання мови повинно здійснюватися на доступному зв’язному тексті, що відображає реальні знання, глибину думки й досконалість мовної форми [13, с. 225-337].

Обговорюючи виховне значення психологічного знання, П.Ф. Каптерев стверджував, що із психологічної точки зору мова дуже багата виховними елементами і її вивчення плідне для розвитку особистості. Він описує освітні традиції нашої

країни в області навчання іноземних мов, наводить результати дослідження Г. Гауффе (1878), який заснував теорію раннього лінгвістичного виховання дітей. Загалом, конструктивно критикуючи вітчизняну іншомовну освітню практику свого часу, П.Ф. Каптерев демонструє нам свідчення своєрідності й, одночасно, ефективності раннього навчання іноземних мов, що не могло не бути поміченим ним, дитячим психологом і педагогом. Його твердження про вітчизняну практику навчання іноземним мовам не можна не визнати психологічними, особливо, для того періоду розвитку педагогічної психології. Вони визначили дві концепції розвитку навчання іноземних мов – практико-орієнтовану, спрямовану на реальне володіння мовою (перцептивно-рецептивну) і систематизовану, що припускає не тільки реальне володіння іншомовним лінгвістичним досвідом, але й знання лінгвістичних закономірностей побудови мовного матеріалу, що використовується (трансляційно-репродуктивну).

Упродовж усієї історії розвитку освіти очевидний зв'язок педагогіки й психології виступав певною детермінантою наукового і практичного знання. Сфера навчання іноземних мов не стала в цьому розумінні винятком. На різних етапах розвитку іншомовної освітньої практики психологія виконувала різні функції, але незмінним залишався її значний вплив на процес навчання та оволодіння іноземною мовою. Іншомовна освіта неминуче відштовхується від наявності певних закономірностей оволодіння іноземною мовою, що поширюються практично на всі суміжні з освітою галузі: лінгвістичні особливості мовного досвіду, що засвоюється, умови організації навчального процесу з іноземної мови й, звичайно ж, психологічні особливості суб'єктів освітнього процесу. У цьому зв'язку роль і значення психологічного знання в процесі навчання іноземної мови не можна переоцінити – суб'єктна складова освітньої практики виступає дійсно значимою в досягненні максимально можливих результатів процесу навчання, у тому числі, іноземних мов.

Через необхідність обліку закономірностей освітньої практики, психологія вносила і вносить свої корективи в процес навчання іноземних мов. На методику викладання іноземних мов у новий час істотний вплив мали погляди В. Вундта й, зокрема, його погляди про психологію мовлення й почуття,

теорія виразних рухів якого мала в другій половині XIX століття велике значення для психології та для навчання мов зокрема. Вітчизняна психолого-педагогічна наука того часу не тільки не була осторонь від світових проблем її розвитку, але й здійснювала досить значний вплив на становлення й розвиток психолого-лінгвістичної проблематики.

Опираючись на погляди провідних вітчизняних спеціалістів в області педагогічної психології, психологія навчання іноземних мов сформувалася як самостійний напрямок у першій чверті XX століття. Як відзначає І.А. Зимня, першими роботами в цій області були дослідження закордонних авторів, зокрема, книга Х.Р. Хьюза “Психологія вивчення іноземної мови” (1931), за якою слідували роботи інших психологів (W.Apelt, 1981; S.H. Donough, 1981; L.A. .Jacobovits, 1971; W. Reinecke, 1985 та ін.). У нашій країні психологія навчання іноземних мов одержала розвиток у той же часовий проміжок у роботах В.А. Артемова, Т.П. Баранова, Б.В. Беляєва, І.В. Карпова та інших дослідників [3, с. 9]. Але задовго до цього вітчизняна психологія навчання іноземних мов мала теоретико-методологічну базу дослідницького матеріалу у працях А.П. Нечаєва, Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, Н.Д. Левитова, О.М. Леонтьєва, Д.Н. Узнадзе та інших дослідників. Проте що ідеї психології навчання іноземним мовам у роботах вітчизняних психологів початку XX століття були представлені лише фрагментарно, у найкращому разі у контексті ідей загальної трансформації та перетворення психологічного знання.

На початку XX століття з’являються перші наукові праці з психології навчання іноземних мов, у яких первісна постановка психологічної проблеми оволодіння іншомовним мовленням погоджувалася з оволодінням рідної мови та мовлення. В 1905 р. у журналі “Вісник психології” А.П. Нечаєв уперше в XX столітті ставить “питання про рідне мовлення і чужих мовах” [10], суть якого на той час було витримано ще в тих наукових традиціях, які були властиві більш ранньому періоду розвитку психологічної науки в працях К.Д. Ушинського та П.Ф. Каптерєва.

А.П. Нечаєв у своїй книзі “Педагогічна психологія” (1906) стверджував, що перекладна семантизація здійснюється швидше, ніж за допомогою картин, та забезпечує більш міцне

запам'ятовування й волю користування словом. Міркуючи про результати власних експериментів, А.П. Нечаєв констатував: “Кращим методом при навчанні іноземних мов є так званий посередній, тобто той, який допускає вживання рідного мовлення як засобу до кращого засвоєння іноземною” [9, с. 33]. Це висловлення відомого психолога свідчить про те, що вже на початку ХХ століття педагогічна психологія намагалася інтегрувати у фонд наукових знань сферу психології навчання іноземних мов. Після Великої Вітчизняної війни психологія навчання іноземних мов одержала найбільший імпульс розвитку.

Іншою важливою складовою майбутньої вітчизняної психології навчання іноземних мов з'явилися погляди Л.С. Виготського, що висловлювалися ним упродовж всієї його наукової діяльності.

Л.С. Виготський у статті “До питання про багатомовність у дитячому віці” у широкому контексті проблем розвитку мови й мовлення в дитячому віці обговорює умови оволодіння другою мовою: критикується точка зору швейцарського психолога Ж. Епштейна (Epstein J. 1918) на негативний вплив вивчення другої мови. Л.С. Виготський на основі досліджень французького лінгвіста Ронжа стверджує, що паралельне засвоєння дитиною двох мов не тільки не шкодить її мовному розвитку і формуванню мислення, але також сприяє загальному розумовому розвитку дитини. Єдиною умовою ефективності оволодіння двома мовами Л.С. Виготський вважає грамотну організацію умов і принципів оволодіння другою мовою. Головним принципом природного засвоєння двох мов одночасно є принцип їхнього незмішування, коли мовна комунікація з дитиною реалізується виходячи з формули “одна людина – одна мова”.

Пізніше цей принцип був експериментально і теоретично обґрунтований Н.В. Імедадзе (1979) при дослідженні умов оволодіння другою мовою в ситуації природного білінгвізму. Сам же термін “друга мова” із часу використання його Л.С. Виготським міцно асоціюється у вітчизняній та світовій психології з поняттям “іноземна мова” стосовно до спеціально організованих і природних умов оволодіння нею (Коваленко Ю.І. 1969; Горєлов І.М. 1980; Залевська А.А. 2000; Імедадзе Н.В. 1979; Леонт'єв О.О. 1999; Asher J. 1972; Renaud C. 1985;

Kilborn K. 1989; De Kock D.M. 1991; Tinajero C., Paramo F. 1998).

Широка картина умов і механізмів навчання і засвоєння іноземної мови була представлена Л.С. Виготським у його фундаментальній роботі “Мислення й мовлення” (1934), у якій, аналізуючи особливості впливу наукових понять на загальний хід розумового розвитку дитини, він проводить аналогію “цього процесу із процесами засвоєння іноземної мови”, детально досліджуючи останні, і стверджуючи при цьому, що засвоєння іноземної мови “представляє <...> окремий випадок більш великої групи процесів розвитку, джерелом якого є систематичне навчання” (Виготський Л.С. 1982).

Л.С. Виготський вказував, що розвиток іноземної мови в дитини у порівнянні з процесом рідної мови має істотні відмінності. “Дитина засвоює в школі іноземну мову в зовсім іншому плані, ніж рідну. Можна сказати, що засвоєння іноземної мови йде шляхом, прямо протилежним тому, яким йде розвиток рідної мови. Дитина ніколи не починає засвоєння рідної мови з вивчення абетки, із читання і письма, із свідомої і навмисної побудови фрази, з визначення значення слова, з вивчення граматики, але все це, звичайно, знаходиться на початку засвоєння іноземної мови. Дитина засвоює рідну мову не усвідомлено і не навмисно, а іноземну – починаючи з усвідомлення й наміру. Тому можна сказати, що розвиток рідної мови йде знизу до верху, у той час як розвиток іноземної мови йде зверху до низу. У першому випадку раніше виникають елементарні, нижчі властивості мовлення і тільки пізніше розвиваються її складні форми, пов’язані з усвідомленням фонетичної структури мови, його граматичних форм і довільною побудовою мовлення. У другому випадку раніше розвиваються вищі, складні властивості мовлення, пов’язані з усвідомленням і намірами, і тільки пізніше виникають більш елементарні властивості, пов’язані зі спонтанним, вільним користуванням чужим мовленням” (Виготський Л.С. 1982).

Саме ці ідеї Л.С. Виготського широко цитувалися і цитуються практично всіма дослідниками психологічних проблем навчання та оволодіння іноземною мовою як основи побудови будь-якого психолого-методичного підходу до навчання іноземних мов. Проте фактично дослідники доходять

лише до декларування важливості врахування психологічного принципу навчання іноземної мови “зверху – до низу”.

Л.С. Виготський у багатьох аспектах вбачає специфіку засвоєння іноземної мови: “...засвоєння іноземної мови, її розвиток зверху до низу виявляє те, у чому позначається сила іноземної мови в дитини, становить слабкість її рідної мови, і назад, у тій сфері, де рідна мова виявляє свою силу, іноземна мова виявляється слабкою” (Виготський Л.С. 1982).

Специфіка засвоєння іншомовного знання виявляється Л.С. Виготським як у сфері оволодіння граматичною будовою іноземної мови, так і її фонетичною системою, вказуючи, що дитина успішно і бездоганно користується в рідній мові всіма граматичними формами, проте вона не усвідомлює їх, вона змінює та відмінює, але не усвідомлює цього. Дитина часто не вміє визначити рід, відмінок, граматичну форму у певній фразі. А в іноземній мові вона із самого початку відрізняє слова чоловічого й жіночого роду. Користуючись звуковою стороною рідного мовлення, дитина не звітує перед собою, які звуки вона вимовляє. Письмове мовлення дитини в рідній мові значно відстає від її усного мовлення, але в іноземній мові вона не виявляє цієї розбіжності й дуже часто забігає вперед у порівнянні з усним мовленням. Отже, слабкі сторони рідної мови є саме сильними сторонами іноземної, а сильні сторони рідної мови є слабкими сторонами іноземної. Вимова становить найбільші труднощі для школяра, який засвоює іноземну мову. Розвиток рідної мови починається з вільного, спонтанного користування мовленням і завершується усвідомленням мовних форм і оволодінням ними, а розвиток іноземної мови починається з усвідомлення мови й довільного оволодіння нею і завершується вільним, спонтанним мовленням. Обидва шляхи, за Л.С. Виготським, є протилежно спрямованими.

Описані видатним вітчизняним психологом особливості й специфіка засвоєння іншомовного досвіду становлять основу методологічної бази, яка сьогодні є суттю галузі психологічного знання.

Взаємозв'язок і взаємодоповнення процесів оволодіння рідною та іноземною мовою особливо підкреслювалися Л.С. Виготським, котрий вважав, що свідоме й навмисне засвоєння іноземної мови зовсім очевидно опирається на відомий рівень розвитку рідної мови. Дитина засвоює іноземну



мову, володіючи вже системою значень у рідній мові і переносючи її в сферу іншої мови. Але засвоєння іноземної мови дозволяє дитині зрозуміти рідну мову як окремий випадок мовної системи, отже, дає їй можливість узагальнити явища рідної мови, тобто усвідомити власні мовні операції й опанувати ними. Розвиток іноземної мови на основі рідної означає узагальнення мовних явищ і усвідомлення мовних операцій – перехід їх у вищий план усвідомленого й довільного мовлення. У цьому розумінні Гете вказував, що хто не знає ні однієї іноземної мови, той і не володіє рідною мовою.

Розширюючи й поглиблюючи зміст аналогій, що обґрунтовуються, Л.С. Виготський доходить висновку, що “є тільки два шляхи для пояснення відносин між розвитком усного і письмового мовлення, рідної і іноземної мов... Один шлях пояснення – це закон зрушення, або зсуву, закон повторення, або відтворення на вищому щаблі раніше пророблених процесів розвитку, шлях, пов’язаний з поверненням у вищій сфері розвитку основних перипетій більш раннього розвитку. Цей шлях неодноразово застосовувався в психології для рішення всіх зазначених вище конкретних проблем. Останнім часом його оновив і кинув у гру як останню карту Піаже. Інший шлях пояснення – закон зони найближчого розвитку, що розвивається це в нашій гіпотезі, закон протилежної спрямованості розвитку аналогічних систем у вищій і нижчій сферах, закон взаємної зв’язаності нижчої й вищої систем у розвитку, закон, який ми знайшли й підтвердили на фактах розвитку спонтанних і наукових понять, на фактах розвитку рідної й іноземної мов, на фактах розвитку усного й письмового мовлення...” (Виготський Л.С. 1982).

У результаті широких наукових узагальнень Л.С. Виготський доходить висновку, що засвоєння іноземної мови в школі відрізняється від засвоєння рідної мови, у той же час процеси розвитку іноземної і рідної мов пов’язані між собою, іноземна мова виявляється слабкою у тих ситуаціях, де проявляється сила рідної, і сильною там, де рідна мова виявляє свою слабкість.

Л.С. Виготський наголошує, що у випадку засвоєння іноземної мови на перший план висувається зовнішній, звуковий бік мовленнєвого мислення. Засвоєння іноземної мови вимагає оволодіння семантичною складовою чужого мовлення, а в порівнянні з рідною – виявляє подібність із розвитком

наукових понять порівняно з життєвими тільки в певних відносинах, а в інших відносинах виявляє найглибші розходження.

За Л.С. Виготським, засвоєння іноземної мови у школі припускає вже сформовану систему значень у рідній мові. При засвоєнні іноземної мови дитині не доводиться розвивати семантику мовлення, утворювати значення слів, засвоювати нові поняття про предмети. Вона повинна засвоїти нові слова, що відповідають уже відомій системі понять. Завдяки цьому виникає зовсім нове, відмінне від рідної мови відношення слова до предмета. Іноземне слово, яке засвоюється дитиною, ставиться до предмета не прямо й не безпосередньо, а опосередковано через слова рідної мови. При засвоєнні іноземної мови система готових значень подана заздалегідь у рідній мові і створює передумови для розвитку нової системи.

Ці висновки склали основу теоретичних побудов основного змісту вітчизняної психологічної теорії навчання іноземних мов і були нічим іншим, як загальним кістяком психологічної структури процесу навчання та оволодіння іноземною мовою.

Підсумовуючи сказане, відзначимо, що вітчизняна психологія навчання іноземних мов зароджувалася в умовах становлення і розвитку всієї вітчизняної педагогічної психології. Природно, що загальні процеси розвитку психологічного знання в нашій країні безпосередньо впливали на процес і результати становлення приватних галузей психологічної науки, у тому числі психології навчання іноземних мов як самостійного напрямку. Загалом, аналіз історичних передумов становлення і розвитку цієї області психологічного знання демонструє соціальну екстраполяцію практично всіх значимих процесів і інтенцій генези як вітчизняної, так і світової науки. Отже, варто зазначити:

1) первісне не виділення предмета дослідження психології навчання іноземних мов із загального фонду психологічних і психолого-педагогічних знань.

Пояснення цього криється у фактичному положенні справ у вітчизняній психології початку ХХ століття і у педагогічній психології цього періоду, коли якісні та кількісні параметри дослідницького матеріалу не давали достатніх підстав ученим робити висновки про закономірності навчання і присвоєння предметного знання в умовах освітньої практики загалом, а

тим більше, стосовно навчання іноземних мов, а експериментально-теоретичні пошуки вітчизняних психологів і лінгвістів щодо природи мовних явищ у період того часу ще не були оформлені в закінчену теоретичну парадигму;

2) ідеологізацію системи психолого-педагогічного знання, яке формується у сфері навчання іноземних мов.

Цей феномен може бути інтерпретований у двох аспектах: як соціально-філософський, що, становить предмет окремого міждисциплінарного дослідження, і соціально-психологічний, який має безпосереднє відношення до предмета нашого дослідження. Педагогічна психологія не могла бути поза соціальним замовленням, і мала велике значення в суспільному розвитку того часу. Це, втім, стосуються й сучасного її стану. Проте, в силу класової орієнтованості наукового знання, яка переважала тоді в країні, психологія навчання іноземних мов перебувала під ідеологічним пресом стереотипів суспільної свідомості, сформованої на хвилі революційних змін перших двох десятиліть ХХ століття. Це вплинуло на загальний хід розвитку психолого-педагогічного знання в сфері навчання іноземних мов, надовго загальмувавши не тільки природний хід його становлення, але і багато в чому порушивши лінійний характер збільшення соціального й індивідного наукового досвіду в цій області психологічного знання. З іншого боку, виникнення психології навчання іноземних мов, як самостійного напрямку педагогічної психології, виявилось також соціальним продуктом розвитку суспільних відносин того часу.

Загальна ситуація розвитку дискусій щодо адекватності використовуваних методів викладання іноземних мов і їхнього зв'язку із психологією в контексті фактичної закритості радянського суспільства від іншого світу спровокувала інтенсивний розвиток найбільш ефективних у тих умовах методів навчання іноземних мов. Ці методи давали максимальний результат при неможливості комунікативного поповнення мовного досвіду з носіями досліджуваних мов.

3) конкуруючий характер психологічного і методичного знання в сфері навчання іноземних мов.

Психологія навчання іноземних мов, як жоден інший психологічний напрямок, на початковому етапі розвитку була піддана активному впливу, а іноді й протидії методики викладання іноземних мов.

Очевидний зв'язок цих двох наукових дисциплін згодом не тільки не конкретизувався, але й придбав низку нових якісних характеристик.

Виявлені основні тенденції, спрямованість і своєрідність розвитку психологічного знання в сфері засвоєння іншомовного лінгвістичного досвіду на етапі зародження і становлення вітчизняної психології навчання іноземних мов знаходять своє відображення у періодизації розвитку цього самостійного напрямку вітчизняної психології.

### **Список використаних джерел**

1. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Овладение иностранным языком как психолингвистическая проблема // Основы психолингвистики: Учебное пособие. – Издание третье, перераб. й доп. – М.: Лабиринт, 2001.
2. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологическое исследование овладения и владения вторым языком. – Тбилиси: Мецниереба, 1979. – 229 с.
5. Исаев Л.Н. К.Д.Ушинский – основатель русской дидактической и методической школы: Автореф.дисс. ... докт.пед.наук. – Пятигорск: ПГЛУ, 2001. – 28 с.
6. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 336 с.
7. Леонтьев А.А. Психолингвистика в овладении языком // Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999.
8. Лушин П.В. Психологические особенности интерференции родного языка при усвоении иностранного (на примере студентов факультета иностранных языков): Дисс. ...канд.психол.наук. – К, 1983. – 145 с.
9. Миролюбов. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – 448 с.
10. Нечаев А.П. К вопросу о родной речи и чужих языках // Книжки педагогической психологии. – Кн. 1. – 1905. – Вып. 1.

11. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Т. II. – М.: АПН РСФСР, 1954.
12. Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка / Собр.соч. – Т.5. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1949.
13. Ушинский К.Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову» / Собр.соч. Т.7. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1949.
14. Rott H. Zur Spezifik des Aneignungsprozesses im neusprachlichen Unterricht Deutsch als Fremdsprache. – 1975. – Jg.12.N.2.
- 15 4. Epstein J. La pensee et la polyglossie. Essai psychologique et didactique. – Paris, 1915.

The article deals with the theoretical and methodological history of the appearance of the psychology of teaching of foreign languages as a field of pedagogical psychology. The main tendencies, aims and peculiarities of the development of psychological knowledge in the field of foreign linguistic experience training at the stage of the appearance and development of the Ukrainian psychology of foreign language instruction that are reflected in the periodization of the development of this independent trend of the Ukrainian psychology are identified.

**Key words:** teaching psychology, foreign languages, speech, psychological peculiarities, language function, a child.

*Отримано: 04.05.2009*

**УДК 781.15:159.953.2**

*І.М. Поклад*

## **Особливості сприймання музичної інформації**

У статті аналізується проблема сприймання, розглядаються різні визначення музичного сприймання, наводиться концепція творчого сприймання. Основну увагу сфокусовано на проблемі сприйняття ритму.

**Ключові слова:** сприймання, музичне сприймання, ритм.

В статье анализируется проблема восприятия, рассматриваются разные определения музыкального восприятия, концепция

творческого восприятия. Основное внимание сфокусировано на проблеме восприятия ритма.

**Ключевые слова:** восприятие, музыкальное восприятие, ритм.

**Постановка проблеми.** Воновленні усієї системи вищої освіти і виховання за сучасних умов духовного відродження України все більша увага приділяється питанню гармонійного розвитку особистості, її успішній соціалізації та можливості реалізації творчого потенціалу. Не останню роль у вирішенні цих завдань відіграє музика, яка завдяки своїй специфіці стає постійним активним супутником у житті будь-якої людини. Багатство музичної інформації має в собі великі виховні можливості, але в той же час для непідготовленого слухача, який може лише пасивно «споживати» продукцію, яка звучить, це несе в собі небезпеку бути музично глухим. Тому відповідальність музичної та психолого-педагогічної спільноти за музично-естетичне виховання підростаючого покоління зростає в теперішній час пропорційно до об'єму музичної інформації, яка оточує нас.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язування проблеми.** Можливості музичного мистецтва, як засобу духовного збагачення особистості, величезні. Систематична та цілеспрямована робота з естетичного виховання, зокрема з виховання музичного сприйняття, необхідна кожній людині незалежно від її віку, професії та направленості інтересів, але особливо потрібна вона школярам та студентам, у яких за період навчання формується світогляд, моральні та естетичні якості, закладається в основному фундамент музичної культури. Проблема розвитку та виховання музичного сприймання не є новою для психолого-педагогічної науки. Тою чи іншою мірою вона досліджувалась у роботах Б. Асаф'єва, О. Апраксіної, Н. Ветлугіної, Н. Гродненської, Д. Кабалевського, О. Костюка, Е. Незайкінського та ін. У дослідженнях цих авторів розглядалися психологічні, педагогічні та музикознавчі аспекти музичного сприйняття, показана його роль у загальному та музичному розвитку людини. Так, вони зазначають, що музичне сприйняття це – складний художньо-пізнавальний акт, який виникає у процесі розуміння (осягнення) музичного мистецтва. Він передбачає у людини спеціальні музичні здібності, навички та знання, які дозволяють суб'єктивно-творчо сприймати втілені у музичних образах уявлення про оточуючий світ.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на значну кількість робіт з означеної теми, проблему сприймання музичної інформації не можливо вважати достатньо вивченою. Так, можна зазначити, що в цій галузі мало досліджено такий значний аспект проблеми, як психологічні особливості саме творчого музичного сприймання. Враховуючи вище зазначене, у своїй роботі ми спирались на визначення загального поняття «сприймання» та «творче сприймання», запропоноване В.О. Моляко:

1) під *сприйманням* розуміємо цілісний когнітивний процес, в якому фіксується, оцінюється й інтерпретується об'єктивна реальність в різних її модифікаціях, результатом чого є перебудова (конструювання) конкретного перцептивного образу, тобто мова йде не про «чисте» сприймання, а про сприймання як домінуючу функцію, яка невідривно пов'язана з іншими психічними функціями (пам'ять, мислення – в першу чергу, не кажучи вже про сенсорні, увагу, що певною мірою передують сприйманню);

2) під *творчим сприйманням* розуміємо саме процес (та його результат) конструювання суб'єктивно нового образу, який більш чи менш видозмінює, своєрідно модифікує предмети та явища об'єктивної реальності [12, с. 12-13].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ще на початку ХХ століття П.П. Блонський визначив завдання естетичного виховання у вихованні не стільки співглядача, судді естетичних цінностей, скільки творця. Естетична творчість, доводив автор, не повинна бути ізольована від повсякчасного життєвого творення. Естетичне виховання повинно виходити з природної потреби людини у красі та пробуджувати у неї потяг до мистецтва, виробляти звичку спілкування з ним. У кожному навчальному предметі закладені можливості естетичного виховання, і викладач повинен залучати всі можливі засоби для естетичного розвитку дитини та спонукати учнів до спілкування з художньою творчістю [2]. У зв'язку з цим сучасні дослідники піднімають питання про цілеспрямований пошук специфічно ціннісного (естетичного) ставлення людини до дійсності [13].

Здібність до сприйняття краси є необхідний інструмент творчості. Якщо емоції загалом відіграють роль “пеленгів” поведінки [1], то естетичне відчуття виникло у процесі

антропogeneзу в зв'язку і виключно в інтересах творчої діяльності людини (П.В. Симонов, 1992).

Руси людського тіла – це один з найпростіших актів творчості. У музично-хореографічних рухах вплив на людську особистість відбувається через вияв у моториці особистих переживань та їх творче перетворення в естетичні руси. Зв'язок із музикою сприяє глибшому засвоєнню їх ціннісного змісту, а також самовираженню, саморозкриттю та самопізнанню особистості. Танець – одна з ранніх форм художньої творчості, підкреслює в мистецтві те, що рухоме і минує. Отже, музика “кличе” до дії, а танець – це музика в русі.

Майже кожен танець потребує чіткого “відбиття” основного ритму. В естетичній оцінці рухів почуття ритму, ритмічність також мають велике значення, тому розглянемо більш детально змістовну сутність цього поняття. «Ритм» – явище складне як за будовою, так і за функціями. Аналізуючи проблему ритму у сучасних наукових доробках, ми переконалися в тому, що поза ритмом не відбувається жоден життєвий процес. Кожен з них визначається своїми закономірностями. Діапазон проявів ритмічних закономірностей безмежний, але ми зупинимося на рухових та музичних ритмах. Варто зазначити, що ритм потрібен людині так само як сила, швидкість, витривалість.

Усім трудовим процесам людини належать специфічні ритми як організатори та регулятори рухів. Ритм розвиває увагу, координацію, внутрішню зібраність, вміння орієнтуватись у просторі та часі. За дослідженнями Н.Г. Александрової, не всі люди володіють ритмічністю. Ця здібність у багатьох слабо розвинена, що відображається на всій діяльності людини, знижує ефективність її праці, рівень та якість мистецтва, загальний життєвий тонус.

Почуття ритму, руховий ритм були також предметом вивчення фізіології (І.М. Сеченов, О.О. Ухтомський, І.І. Павлов та ін.). Вчені визначили, що ритм обумовлюється функціональними особливостями центральної нервової системи.

Психологи (Б.М. Теплов, І.В. Огороднікова, Д.Г. Елькін та ін.), розглядаючи цю проблему, доходять висновку, що почуття ритму має моторну природу, охоплює всі сторони життєдіяльності людини та впливає на емоційну, виробничу, творчу сферу.

Велике значення ритм відіграє в мистецтві, особливо в музиці, танцях, поезії. Н.Я Перна [17] підкреслює, що ритм є



найглибшою основою мистецтва. З почуттям ритму виникло мистецтво танцю, а з танцю виник ритм пісні, маршу, а з них – ритм вірша. В підтвердження цих слів К. Блюхер [3] пише, що пісні були викликані до життя ритмом праці і за своїм темпом пристосувалися до неї. “На низших ступенях свого розвитку работа, музыка и поэзия представляли собой нечто единое, но основным элементом этого триединства была работа, между тем как остальные составные части имели только второстепенное значение. То, что их соединяло, был общий, присущий им всем ритм” [3]. Ці слова доводять, що ритми усіх видів мистецтва виникли під час трудових процесів, які в давнину супроводжувались піснями, танцями, словами.

У теорії музики ритм визначається як організована послідовність тривалості звуків [19]. Послідовність звукових тривалостей, взятих окремо від висотних співвідношень, називають ритмічним рисунком. Значення ритмічного рисунка для виразності музики є дуже вагомим – ним часто визначається жанр музичного твору (вальс, марш, полька та ін.).

Музичні ритми народів відрізняються один від іншого. Тому фахівці говорять про особливості музичних ритмів, які властиві різним народностям. Своєрідність музичних ритмів проявляється в ритмічній основі багатьох національних пісень та танців. Ритм є важливим фактором у передачі глядачам і слухачам емоційного змісту творів мистецтва. Зокрема Б.М. Теплов [20] відмічав, що сприймати і відтворювати музичні ритми можна тільки на основі почуття ритму, тобто на основі емоційного критерію, який опирається на моторику.

Ритм складає основу і танцювального мистецтва – хореографії взагалі. “Музика та пластика – сестри, діти ритму”, – писав Ж. Далькрос у своїх наукових доробках [6]. Л.В. Воскресенська доводить, що музика – мистецтво яке має протяжність у часі, тобто це часовий вид мистецтва. Розкрити ж просторовий ритм пластичного руху, який відповідає часовому ритму – задача танцю. Музика підказує рухи, обмежуючи їх у часі. Це надає рухам певну розміреність, закінченість. У першу чергу рухи допомагають краще зрозуміти музику, а музика, в свою чергу, допомагає краще зрозуміти рухи. Отже, рухи безпосередньо пов’язані з музикою, під час якої вони виконуються. Рухи розкривають зміст музики та відповідають її характеру, темпу, ритму. Це стає можливим за умови, якщо

рухи виконуються свідомо, а музика, в свою чергу, стає більш зрозумілою і легше сприймається, надаючи рухам особливу виразність, чіткість, ритмічність [5]. І.М. Юдкіним [24] доведено, що ритмічне чуття має не лише моторну основу (що було відомо віддавна і розвинуто у теорії перцептивних дій Леонтьєва-Зінченко), але спирається і на багаторівневість моторики (за М.О. Бернштейном), де охоплюються різні за типом організації й характером регуляції рухи, від життєво важливих та біологічно визначених (таких, як пульсація і локомоції), через визначені практичними завданнями (маніпуляції) до безпосередньо продуктивної в ритмічному відношенні сфери жестів, мовлення, інтонацій. Крім того, ритмічна чутливість характеризується специфічними мнемічними особливостями пам'яті та уваги [там само].

Узагальнюючі дослідження, в яких розглядаються питання почуття ритму, можна звернутися до робіт С.І. Науменко [15], яка робить висновок, що переживання почуття ритму за своєю природою завжди активне. Неможливо просто слухати ритм. Слухач чи виконавець тільки тоді відчуває ритм, коли він його творить, відтворює. Зупинка моторних реакцій призводить до припинення переживання ритму. Тому сприймання музичного ритму ніколи не буває тільки слуховим; воно є одночасно емоційним та руховим процесом.

Почуття ритму є провідною музичною і руховою здібністю, від якості й рівня розвитку якої значно залежить результативність хореографічної, музичної діяльності та творчих проявів особистості [10; 13; 14]. Виховання музично-ритмічного почуття виконує виключно важливу задачу і потребує використання різноманітних засобів та методів [21; 23]. Воно може бути розвинене за допомогою рухової діяльності, тому що рухи надають можливість виявити всі основні елементи ритмічності – відчуття часу, простору, мускульної енергії, а також відчуття ваги та об'єму свого тіла [9; 18].

Хореографічне виховання – це цілеспрямоване формування особистості дитини шляхом впливу хореографічного мистецтва. Хореографічний розвиток і виховання потребують правильної організації і цілеспрямованого навчання. Рівень розвитку визначається поведінкою дітей на хореографічних заняттях, творчими проявами в самостійній діяльності. Якщо дитина за своєю ініціативою охоче танцює, рухається в такт музики,

займається імітацією під музику своїх переживань чи взагалі звуки музики викликають у дитини емоційний відгук, а рухи її виразні і правильні, то можна говорити про достатньо високий рівень хореографічно-музичного розвитку [22].

Однією з умов виховання музичного почуття ритму є музичний супровід. Ж. Далькроз [6] зазначав, що тіло треба виховувати, враховуючи музичний рух. Основу ж такого виховання складає ритм. З робіт Б.М. Теплова [19, 20] можна зробити висновок, що природа музично-ритмічного почуття подвійна: по-перше – моторна, по-друге – емоційна. Отже, почуття музичного ритму неможливо пробуджувати та розвивати без музики, тому що в його основі лежить сприйняття виразності музики. Розвиток почуття ритму також тісно пов'язаний із виникненням пізнавального інтересу, який в свою чергу тісно пов'язаний із естетичними емоціями. Тобто під час засвоєння нових рухів, виконуючи творчі завдання, діти переживають і радість пізнання [8].

У пошуках засобів виховання почуття ритму слід використовувати хореографічні вправи, які для школярів повинні будуватися на природних рухах, що дозволить вдосконалювати основні рухові навички – біг, стрибки, ходьбу [10]. З метою розвитку та виховання почуття ритму в учнів В.О. Крушилін та Н.О. Зеленов пропонують застосовувати ритмічну ходьбу з плесканням та рухами рук, ходьбу разом з диригуванням, промовляння слів з оплесками в долоні за різноманітними ритмічними рисунками, музично-хореографічні ігри, танцювальні кроки, загальнорозвиваючі вправи. Отже, рекомендовані різними авторами засоби музично-ритмічного виховання [4; 6; 8; 9; 10; 15] становлять у своїй сукупності художні види рухів, які, крім розвитку почуття ритму, сприяють поставі свободи та гармонії рухів, правильній поставі, активізації музичного сприйняття, розкриттю виразності музично-хореографічних образів, розвитку орієнтування в просторі та у колективі.

Музично-ритмічне почуття має велике значення в естетичній оцінці хореографічних рухів. Розглянемо естетичну сутність ритму. Ритм в естетиці, як видове поняття, включається в такі категорії, як гармонія та міра (О.Ф. Лосев). З моменту виділення мистецтва в особливу форму суспільної свідомості, ритм як складовий елемент змістовної форми присутній в усіх видах

мистецтв. Давні греки високо цінували ритм за його естетичні якості, вбачаючи в ньому засіб, за допомогою якого досягається гармонійне поєднання частин і цілого. Водночас ритм був визнаний як засіб, який надає надзвичайну силу та виразність творам мистецтва (О.Ф. Лосев).

Отже, присутній у кожному виді мистецтва ритм володіє своїми особливими закономірностями, специфіка яких обумовлена художніми засобами виразності різних видів мистецтв. Так, наприклад, у поезії – це слово, в музиці – звук, у танці – рух. Але треба зазначити, що у будь-якому виді мистецтва ритм може виконати до кінця свою роль одного із головних виразних засобів у створенні художнього образу тільки, якщо він буде приведений у відповідність з ритмами фізіологічних та психологічних процесів.

У дослідженнях психологів інтерес до ритму зумовлений саме тим, що в ньому яскраво виявляється, по-перше, що сприйняття не є чисто духовний процес, і, по-друге, що це є процес "активнотіючий". Почуття ритму в своїй основі має моторну основу [19; 20]. Ритм виступає одним із виразних засобів у музиці, пластиці, танцях, живопису, поезії тощо. Він виражає емоційну сторону цієї діяльності. Отже, саме в цьому треба шукати пояснення того зв'язку, який існує між сприйняттям ритму та емоційними процесами [8].

У виникненні естетичного в ритмі важлива роль належить його фізіологічній основі, тобто, складній системі умовних рефлексів, які пов'язані з органами чуття людини та з корою головного мозку. Шлях творчості людини виявляється у переході від фізіологічного сприйняття ритму до спеціальних форм сприймання та від загальних реакцій до більш диференційованих [18; 21]. Так, вказуючи на психолого-фізіологічну основу краси ритму, П.Ф. Смирнов зазначає, що «красивий» ритм – це такий, який легко сприймається та засвоюється мозком, ритм, який сприяє можливій частоті ритмічних змін нервових клітин. Естетичне насолодження, вважає автор, належачи до духовної сфери людини, є і функцією мозку. Тому естетичне переживання підпорядковане законам вищої нервової діяльності людини.

Поряд з психологічними та фізіологічними дослідженнями на межі XIX-XX століть ритм привернув до себе увагу також і педагогів-новаторів, які вбачали в ньому ефективний засіб

розвитку творчих здібностей дітей (Ф. Дельсарт, Е. Далькроз, А. Дункан). Прикладом практичного втілення ідей естетичного ритмічного виховання стало мистецтво Айседори Дункан, особливість якого виявлялася у відродженні класичного античного танцю, який будувався за законами вільної пластики, введенням рухів та принципів джазового танцю, пантоміми, і все це формувалося на основі добре розвинутого почуття ритму [7].

**Резюме.** Отже, естетичне в ритмі пов'язане з його виразністю, яка надає надзвичайної краси як творам мистецтва, так і танцювальним рухам та діям. Ритм виявляє емоційну сторону в музиці, пластичі, живопису, танцях, фізичному вихованні. Одночасно з формуванням естетичного світогляду та розвитком творчої активності у дітей, які займаються хореографічним мистецтвом, крім почуття ритму розвиваються і більш спеціальні здібності. До них можна віднести такі: пластична виразність рухів, творча уява та мислення, а також глибоке розуміння «мови» танцю як одного із засобів спілкування. Тонкий розвиток м'язового чуття, вміння «знімати» зайве напруження, здібність до утримання рухових уявлень та хороша рухова пам'ять вдосконалюють загальну рухову сферу дітей.

Враховуючи зазначене, можна вважати, що основною задачею педагога на цьому шляху є виховання художньо-естетичних потреб школярів та молоді, розвиток їх здібностей відчувати, мислити й розуміти твори мистецтва та навколишній світ, навчання дітей творчих прийомів творення особистого світу, в якому б вони відчували себе вільно та комфортно.

#### **Список використаних джерел**

1. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. – М., 1980. – 196 с.
2. Блонский П.П. Избранные психологические произведения. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1961. – 695 с.
3. Бюхер К. Работа и ритм. – М.: Новая Москва, 1923. – 202 с.
4. Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини / Пер. з рос. К.Скрипченка. – К.: Муз. Україна, 1978. – 255 с.
5. Гусева Л.И. Ритм в действительности и в искусстве. Дис... к. филос. н., – Л., 1982. – 240 с.
6. Далькроз Ж. Ритм: его воспитательное значение для жизни и искусства / Перев. Н.Гнесиной. – М., 1922.

7. Дункан А. Танец будущего. – М., 1992. – 200 с.
8. Елькін Д.Г. Рухові компоненти сприймання ритму // Наукова сесія науково-дослідного Інституту психології УССР, 15-17 червня 1949. – С.49-51.
9. Збруева Н. Ритмическое воспитание. – М., 1935.
10. Конорова Е.В. Ритмика в театральной школе. – М.-Л.: Искусство, 1947. – 137 с.
11. Лисицкая Т.С. Ритм + пластика: Учебное наглядное пособие. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 160 с.
12. Моляко В.О. Концепція творчого сприймання. – Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В.О. Моляко. – Т.12. – Вип.5. – Житомир, 2008. – С.7-14.
13. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М., 1981. – 86 с.
14. Новоявленская Е.Н. Ступеньки к творчеству. – М.: Педагогика, 1987. – 215 с.
15. Науменко С.І. Психологія музичності та її формування у молодших школярів. – К., 1993. – 126 с.
16. Новер Ж.Ж. Письма о танце и балетах / Пер. А.Г. Мовшенсона. – Л., М.: Искусство, 1965. – 375 с.
17. Пэрна Н.Я. Ритм, жизнь и творчество. – Л., 1925.
18. Руднева С.Д., Пасынкова А.В. Опыт работы по развитию эстетической активности методом музыкального движения // Психол. журнал. – 1982. – № 3. – С.84-92.
19. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1985. –Т.1. – 329 с.
20. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.-Л.: Издательство АПН РСФСР, 1947. – 340 с.
21. Художественное творчество и психология / АН СССР, ВНИИ искусствоведения Министерства культуры СССР, ред. А.Я. Зисъ, М.Г. Ярошевский. – М.: Наука, 1991. – 192 с.
22. Чурпіта Т.М. Соціально-педагогічні проблеми розвитку творчої уяви молодших школярів засобами хореографічного мистецтва (на матеріалі використання казок). – Автореф. дис... канд. пед. наук. – Київ, 1998. – 21 с.
23. Эстетическое воспитание учащихся во внешкольных учреждениях: Пособие для учителя. Сост. Сахарова, Мохова. – М., 1986. – 127 с.

24. Юдкин И.Н. Эстетико-психологические аспекты выразительности ритма. – Автореф. дисс. ... канд. искусств. – Киев, 1982. – 18 с.

The problem of perception has been analyzed in this paper different definitions of musical perception, creative perception conception has been conciliated. The main attention has focused on the problem of rhythm perception.

**Key words:** perception, musical perception, rhythm.

*Отримано: 08.06.2009*

**УДК 159.923.2**

*Н.В. Пророк*

## **САМОВДОСКОНАЛЕННЯ І САМОТВОРЕННЯ – ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ**

У статті розглянуто і узагальнено підходи до проблеми самовдосконалення і самотворення особистості, які можуть бути конструктивними для дослідження процесу професіоналізації практикуючих психологів.

**Ключові слова:** самовдосконалення, самотворення, особистість, процес професіоналізації.

В статье рассматриваются и обобщаются различные подходы к проблеме самосовершенствования и самосоздания личности, которые могут быть конструктивными для изучения процесса профессионализации практикующих психологов.

**Ключевые слова:** самоусовершенствование, самосоздание, личность, процесс профессионализации.

При розгляді різних аспектів саморозвитку науковці спираються на певні теоретичні й методологічні положення, які притаманні тим чи іншим школам і науковим напрямкам. Зокрема, в контексті професійного становлення, досліджуються процеси формування компетентності, професіоналізму, зрілості, які описуються поняттями «самореалізація»,

«самодетермінація», «самоздійснення», «самоактуалізація», «самовдосконалення», «самоосвітня діяльність» та ін. (1, 2, 4, 22 та ін.). Безперечно, інтегрувати різні уявлення можна на основі розуміння сутнісних сил особистості і мотиваційної основи феномену, який розглядається. Тому, вивчення психологічних механізмів і умов саморозвитку, самовдосконалення, самотворення особистості як важливих детермінант особистісного і професійного становлення, стає вкрай актуальним.

Мета статті – розглянути й узагальнити підходи до проблеми самовдосконалення і самотворення особистості, які можуть бути конструктивними для дослідження процесу професіоналізації практикуючих психологів.

Зрозуміло, що самовдосконалення необхідно розглядати в тісному зв'язку не тільки з проблемою *розвитку*, а й з різними поглядами на процеси самореалізації і самодетермінації, які аналізуються в рамках різних концепцій. Узагальнимо психологічні уявлення про ці феномени.

Прагнення *до самореалізації і розвитку* більшість філософських, психологічних і соціологічних концепцій розглядають у контексті творчої діяльності особистості і у зв'язку з екзистенційними проблемами – (сміслом життя (заради чого жити?) і життєтворчістю (як жити?) (Н.А. Бердяєв, С.Л. Рубинштейн, С.Д. Максименко, Е. Фромм, А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, М.Й. Барішевський та ін.). Людина, як суб'єкт діяльності, сама формує свої життєві стратегії, мету життя, складає уявлення про світ, інтерпретує свій досвід, бачить оточуюче крізь свою індивідуальну аперцепційну призму, складає свої неповторні стосунки зі світом. Так, А. Маслоу [13] підкреслював, що у творчій людині поєднуються якості зрілої і незалежної особистості з дитячою простодушністю, щирістю, відвертістю і свіжим інтересом до всього нового. Самореалізація для неї – це праця, мета якої досягнення досконалості у тому, що людина повинна робити. Тому така особистість завжди опікується своїм розвитком. К. Роджерс [17] доповнює ці уявлення підкреслюючи, що творчість це, перш за все, створення нових граней власної особистості, а не чогось нового іззовні. А головним спонукальним моментом творчості, на його думку, є прагнення до розвитку, розширення, вдосконалення, зрілості.



Згідно з гуманістичним підходом [17, 14, 21] вважається, що людині притаманна творчість з самого дитинства. Але під впливом негативного життєвого досвіду ця тенденція може згасати. Але (і в цьому пафос гуманістичного підходу) зріла особистість може згадати про це і свідомо вибрати цінність творчого буття. Е. Фромм, В. Фракл, К. Хорни розвивали ідею про те, що людина – активний діяч, який здатний протистояти сильному тиску негативних соціальних сил. Тобто, стратегія творчості (творчого життя) – це засіб буття, при якому людина свідомо чи несвідомо займає позицію активного творця свого життя і спирається на такі цінності, як любов, краса, добро, розвиток, тобто здійснює вибір на користь душевного і духовного здоров'я. Дуже важливий момент: творчість життя нерозривно пов'язана із свободою. На цьому акцентують увагу багато дослідників цієї проблеми (А. Бердяєв, Е. Фромм, В. Франкл, К. Роджерс). Це зрозуміло: людина відповідає за своє життя, вона його творець, і лише вона може зробити себе щасливою, тож для цього необхідна свобода, яка може стати смыслом життя.

Треба зауважити, що прагнення людини до самореалізації постійно конкурують, наприклад, з прагненнями до благополуччя, до влади, до життєвого успіху, суспільного визнання. І такі відносини конкуренції широко розповсюджені в сучасному житті, досить часто негативно впливають на розвиток особистості. Оскільки для багатьох матеріальне благополуччя є головною ціллю життя, люди нерідко віддають перевагу саме матеріальним цінностям, а не цінностям особистісного розвитку. Але, на думку С. Фрома, – це хибні життєві вибори, оскільки при них губиться власна особистість, ігноруються власні інтереси, схильності, спрямованість. Тому здібність встановлювати свій поріг вдоволеності матеріальними потребами, здібність розглядати ці потреби лише як одну із умов життя, а основні свої життєві сили спрямовувати на інші більш високі цілі – є ознакою зрілої особистості [21].

Серед підходів до поняття «самореалізація», на наш погляд, найбільш сучасною є точка зору Е.Е. Вахромова. Терміном «самореалізація» він визначає когнітивні процеси, а саме, рефлексивні акти, які здійснюються в контексті процесу самоактуалізації і призводять до коректування уявлення суб'єкту про себе, про світ і зміни в «життєвому плані». Процес

самореалізації, на думку цього дослідника, це побудова, коректування, перебудова «Я концепції», включаючи «Я ідеальне», картини світу і життєвого плану, усвідомлення результатів минулої діяльності, тобто формування концепції минулого. Самореалізація особистості – це також і джерело, яке спонукає до пошуку Смислу Життя і є фактором духовного росту. Тобто, самореалізація – це оптимальний і цілісний спосіб самоздійснення особистості (7). Отже, самоактуалізація і самореалізація розглядаються цим автором як дві нерозривні сторони одного процесу, процесу розвитку і росту, результатом якого є людина, яка максимально розкрилася і використала свій людський потенціал, тобто особистість, яка самоактуалізувалася. І самоактуалізація і самореалізація – це праця, ціллю якої є досягнення досконалості в тому, що людина призвана робити (наприклад, бути не просто спеціалістом, а хорошим спеціалістом).

*Самодетермінація.* Перш за все потрібно сказати, що психологія як наука побудована на допущенні, що будь-яка поведінка є закономірною, що вона *детермінована* певною кількістю складних, часто не до кінця зрозумілих сил. Самодетермінація означає здібність людей до певної міри самим визначати власну поведінку, керуючись при цьому своїми думками і почуттями. Слід підкреслити, що цей термін знаходиться поряд з такими поняттями, як воля, намір, самоконтроль. На думку Е. Дісі [цит. за 11], енергією для прояву волі дає внутрішня мотивація, в основі якої лежить вроджена потреба в компетентності. Сучасні уявлення про мотиваційні процеси значну роль в самодетермінації відводять афекту і пізнанню (а не тільки волі як усвідомленої, довільної поведінки, в основі якої лежить психічний образ бажаного результату). Поняття «самодетермінація» найбільш розроблено в теорії самодетермінації поведінки (Е. Дісі, Р. Райн та ін.).

Згідно з цією теорією, кожна людина має три базові психологічні потреби [11, 15, 23]: *потреба у самодетермінації* (чи потреба у автономії і самостійності – потреба відчувати самого себе джерелом власної активності); *потреба в компетентності та ефективності* (потреба відчувати себе компетентною, знаючою людиною, яка вміє щось робити); *потреба у значущих міжособистісних відносинах* (потреба бути включеним в значущі відносини з іншими людьми в процесі

діяльності). Задоволення цих потреб призводить до особистісного розвитку і психічного здоров'я. Наприклад, якщо сімейне оточення забезпечує адекватну реалізацію цих потреб, то діти, як правило, розвиваються психічно здоровими і асимілюють ці життєві цінності, які і в подальшому житті забезпечать безперервне вдовolenня цих базових психологічних потреб. З іншого боку, якщо людина стикається з труднощами у задоволенні названих потреб, то скоріш за все вона буде відчувати неспокій і мати погане психічне здоров'я.

Сучасна концепція самодетермінації включає в себе чотири теорії, кожна з яких була розвинута для того, щоб дати пояснення різним мотиваційним феноменам, які проявлялися в ході експериментальних досліджень [11, с.16].

1. Теорія когнітивної оцінки, яка розглядає процес оцінки людиною співвідношення впливу на неї зовнішнього/внутрішнього.

2. Теорія організмичної інтеграції, яка досліджує вплив процесу інтерналізації зовнішніх стимулів на розвиток внутрішньої мотивації.

3. Теорія каузальної орієнтації, яка описує індивідуальні відмінності в особистісній орієнтації людей і її причини.

4. Теорія базових потреб, яка вивчає базові потреби людини і їх вплив на психологічне благополуччя.

Дослідження показали, що для формування стійкого почуття психологічного благополуччя недостатньо одного вдовolenня базових потреб. Необхідна ще й орієнтація на внутрішні цінності (цінність розуміється як уявлення про те, що для людини є найбільш значущим). Нагадаємо, що життєві цінності в теорії самодетермінації поведінки поділяють на дві групи: внутрішні прагнення і зовнішні прагнення. Наприклад, в ці групи (за результатами досліджень, проведених в руслі даної теорії) Kasser T. і Ryan R.M. об'єднали такі цінності: внутрішні прагнення – особистісний ріст, прихильність і любов, служіння суспільству, здоров'я; зовнішні прагнення – матеріальне благополуччя, соціальне визнання через популярність, фізичну привабливість [цит. за 22]. Внутрішні прагнення, на думку цих дослідників, – це життєві цілі, які забезпечують задоволення основних психологічних потреб у самодетермінації, компетентності (ефективності), прихильності. Саме ці потреби і їх задоволення сприяють особистісному зростанню і психічному

здоров'ю. Зовнішні прагнення – це стани, які мають ознаки благополуччя і визнання. Оцінка і досягнення їх залежать від реакцій інших людей. Ці прагнення, як правило, є засобами досягнення деяких зовнішніх по відношенню до особистісного “Я” цілей і засобами реалізації потреб, які не призводять до особистісного росту. Американські дослідники на вибірках студентів коледжів і дорослих виявили таку закономірність: існує позитивний зв'язок між відносною перевагою внутрішніх прагнень і показниками психічного здоров'я та негативний – між зовнішніми прагненнями й психічним здоров'ям.

Дослідження Чиркова В.Н. [22, 23] підтвердили відносно універсальну закономірність, яка не залежить від культурних і соціоекономічних чинників: чим сильніше людина орієнтована на внутрішні прагнення (цінності) у протизагаду зовнішнім, тим вище вона оцінює важливість зовнішніх цінностей в порівнянні з внутрішніми, тим нижче її психологічне благополуччя. Тобто, дані цього дослідження дозволяють признати, що домінування таких цінностей як багатство, популярність і фізична привабливість над загальнолюдськими цінностями призводять до психологічного нездоров'я не тільки в США, де ці цінності традиційно є домінуючими, а і в зовсім іншій країні, в Росії.

У цьому контексті доречно нагадати головну ідею гуманістично зорієнтованих концепцій розвитку: глибинне, сутнісне ядро людини створюють її потреби в істині, добрі, красі, любові. Це – найзначущі потенції людини. Ця сутність людини первинно безконфліктна, несуперечлива, має величезний енергетичний потенціал самопрояву і самовизначення. Роль зовнішніх умов (як вважають автори цих концепцій) в процесах сутнісного самозростання зводиться лише до сприятливих чи несприятливих.

Узагальнюючи різні наукові підходи до проблеми [3; 4; 5; 16; 18; 20], опишемо суттєві характеристики *саморозвитку*, які розкривають психологічний зміст цього поняття: а) саморозвиток – це одна із форм розвитку, суб'єктом якого є сама особистість; б) саморозвиток розгортається впродовж всього свідомого життя індивіда; але не завжди людина стає суб'єктом саморозвитку, тобто ініціює цей процес; в) саморозвиток, особистісне зростання – це активний процес, в якому людина бере на себе відповідальність за своє життя; г) саморозвиток особистості (на відміну від процесів розвитку) є більш ціле-

спрямований, керований і усвідомлюваний процес. Тобто зміни особистості відбуваються відповідно поставленої (усвідомленої) цілі, завдяки власним вольовим зусиллям. Завдяки цій більшій усвідомленості, вплив різних чинників і зміни, які відбуваються, – можуть більшою мірою аналізуватися особистістю. Особистість знає, до чого вона рухається, чим керується, чого прагне, чого очікує, що хоче змінити в собі. Процес цілеспрямованого саморозвитку вимагає значних вольових зусиль, систематичної праці, самодисципліни, самоконтролю; д) саморозвиток, самовдосконалення як процес – відбуваються в ситуаціях *цілеспрямованої* поведінки (при включенні особистості в діяльність і установці особистості на реалізацію цілей і задач цієї діяльності), які характерні, перш за все, для професійної діяльності. Саме в цих ситуаціях зароджуються і формуються системні якості суб'єкта праці, які є відображенням особливостей взаємозв'язків особистісних характеристик (внутрішні фактори) і зовнішніх діяльнісних й соціальних факторів, які виступають в ролі вимог до особистості, стимулів розвитку особистості, формування тих її рис і якостей, котрі найбільш адекватні конкретним формам поведінки і діяльності [1; 3; 2; 20; 5; 10]; е) від розвитку до режиму саморозвитку людина переходить, за даними багатьох досліджень, на підлітковому етапі онтогенезу, коли починає усвідомлено ставити цілі самовдосконалення, самореалізації. В цей час особистість стає суб'єктом власного розвитку, суб'єктом, який вже здатний до планування, проектування свого життєвого шляху, тобто може визначити перспективи того, до чого рухається, що хоче змінювати в собі [1; 24; 5; 8; 4].

*Самовдосконалення.* Певні аспекти процесу формування вищих досягнень особистості (таких, як професіоналізм, кваліфікація, компетентність, професійна зрілість) аналізуються також за допомогою поняття «самовдосконалення». Приставка «само-» – підкреслює превалюючу роль у цьому процесі свідомості суб'єкта, цілеспрямованості його поведінки, активної участі особистості в діяльності, свідому установку на реалізацію цілей і задач цієї діяльності (частково про це ми говорили вище).

Слід зауважити, що в наш час психологи в рамках проблеми вищих досягнень особистості найбільш активно вивчають феномени самореалізації і окремі аспекти самоактуалізації

(такі, як акме). Але в цих дослідженнях бракує розгляду такого важливого аспекту, як зростання, вивіщення саморозвитку не тільки на вищих етапах спіралі особистісного і професійного розвитку. До того ж, продуктивні ракурси дослідження проблеми вищих досягнень (такі, наприклад, як самовдосконалення) залишаються в тіні проблеми формування і розвитку якостей суб'єкта діяльності. Хоча, зокрема, подальша розробка концепції неперервної освіти потребує нагального розгляду цього поняття і його операціоналізації. На наш погляд, цю прогалину можна заповнити за допомогою концептів «самовдосконалення» і «самотворення».

Чому виникає необхідність вводити поняття самовдосконалення, самотворення при розгляді процесів розвитку в професійній сфері, зокрема процесів самоактуалізації і самореалізації? На наш погляд, самоактуалізація є процесом переходу потенційних характеристик людини як фахівця в актуальні в ході його професійної діяльності і в період підготовки до неї (в процесі навчання). Зрозуміло, що далеко не всі моменти переходу потенційного в актуальне відбуваються свідомо. А в процесі самовдосконалення і самотворення здійснюється: акцентування уваги на свідомій, цілеспрямованій, творчій роботі над собою (в тому числі, і над своїми слабкими сторонами), спрямування зусиль на набуття нових вмінь, навичок, знань, нового способу мислення, смислів і цінностей. Тобто, як і самоактуалізація, самовдосконалення є необхідною формою розвитку (руху) людини до особистісної і професійної зрілості. На наш погляд, розробка проблеми самовдосконалення як складової моделі розвитку особистості, допоможе враховувати також і унікальні якості індивідуума.

Самовдосконалення є цілеспрямованою діяльністю, в якій суб'єкт діяльності одночасно є і об'єктом своєї діяльності, котрий зорієнтований на розвиток своїх здібностей, свідомо ставить ціль власного розвитку і працює над собою, розвиваючи власними силами (без зовнішнього систематичного контролю і стимуляції) свої здібності і компетенції, приймаючи відповідальність за результати своїх дій [18, с.3]. Як ми вже казали, самовдосконалення є однією із сторін процесу розвитку і росту. Воно передбачає не тільки здібність самостійно ставити цілі і досягати їх, а й певний високий рівень самоорганізації, яка, в свою чергу, спирається на здібність до саморегуляції.

Якщо повернутися до концепції самоактуалізації, то самовдосконалення можна розуміти як мету, результат, на який спрямована самоактуалізація як особливий вид діяльності людини. Зміст самовдосконалення особистості – в розвитку своєї соціальної і індивідуальної компетентності, максимально можливому використанні свого потенціалу на благо суспільства і самого себе [14; 16; 5; 1]. Цей потенціал людини («самість») потребує розкриття (актуалізації, здійснення). Звідси витікає, що самовдосконалення можна уявляти і як свідому діяльність з оволодіння індивідуальними і соціальними компетенціями. А це можливо шляхом цілеспрямованої свідомої роботи над собою. Саме цей шлях, на нашу думку, і можна виокремити як процес самовдосконалення.

Існують і інші погляди на самовдосконалення. Так, В.А. Бодров вважає, що самовдосконалення – це здібність (поряд зі здібностями до самооцінки, самопізнання, критичністю і адекватністю сприйняття оточуючого), яка відрізняє зрілу особистість від незрілої [5]. Деякі дослідники вбачають у самовдосконаленні певну стратегію рішення професійних і життєвих проблем – людина приймає виклики і діє [3]. Альтернативою такому шляху рішення проблем є такі стратегії: відмова від діяльності по рішення проблем; постановка нереальних цілей діяльності і задач (для рішення яких не має можливостей і ресурсів). Результати таких стратегій передбачити неважко: кризи (невирішені проблеми поглиблюють їх); деградація професіонала і особистості; синдроми вигорання; неминучі поразки (при спробах досягнення занадто високих цілей) тощо. Зрозуміло, що наслідки таких стратегій значно звужують можливості людини, призводять «до звертання тих здібностей, які не розвиваються» (К. Роджерс), не сприяють задоволенню життям, призводять до психологічних зривів.

Вважають також, що самовдосконалення особистості є адекватним для людини засобом саморозвитку і усвідомленим способом існування особистості [20, 24]. Самовдосконалення відбувається тоді, коли у людини є сильний спонукаючий (рос. – побуждающий) мотив до особистісного росту. Енергетичною (чи мотиваційно-потребнісною) основою самовдосконалення є продуктивна активність, яка пов'язана із задоволенням, як ми вже казали, низки потреб: в ідентичності із самим собою й іншими (особистісно значущими особами, референтним колом);

у встановленні зв'язків, прив'язаностей; в компетентності (ефективності); з потребою у власній значущості тощо [11; 22 та ін.]. Тобто, самовдосконалення є внутрішньо детермінованою діяльністю. Соціально-економічні і культурні умови лише створюють певний діапазон можливості самовдосконалюватись.

У самих загальних рисах опишемо процес самовдосконалення, який відбувається в професійній діяльності. Вимоги до спеціаліста, стають все більш високими, професійні завдання ускладнюються. Людина приймає ці виклики, свідомо ставить перед собою цілі, прагне до адекватного вирішення проблем, працює над собою (з метою власного розвитку і зростання) досягає цілі, обирає більш складні завдання, розвиває свої здібності, професійну компетентність, намагається відповідати високим стандартам, шукає можливі шляхи оптимізації діяльності... Суб'єкт діє. І це дозволяє йому проявляти і розвивати в своїй поведінці (в тому числі, професійній) ті якості, знання, вміння, компетентності, які відповідають все більш зростаючим вимогам. Отже, людина вдосконалюється, розвивається і свідомо, знову і знову обирає для себе ще більш важкі цілі, які, між тим, відповідають наявному потенціалу і рівню компетентності. Тобто самовдосконалення, самотворення – це рух вперед, це феномен, який показує можливості розвитку своєї особистості, можливості розкриття свого потенціалу, розвитку «Я». Як бачимо, найбільш конструктивним шляхом самовдосконалення є *рефлексивне переосмислення і перетворення свого досвіду, розкриття свого потенціалу, розвиток особистості через власні зусилля, через діяльність*.

Вважається, що необхідність у самовдосконаленні найчастіше виникає і найбільш ефективно відбувається у дорослої людини в процесі її професійної і суспільно значущої діяльності [10; 3; 5]. Що стосується практикуючого психолога, то він досить часто і в повсякденному житті стикається з такими проблемами, які стають певним викликом для нього як професіонала і стимулюють його до самовдосконалення.

У психологічній структурі особистості, що стає на шлях самовдосконалення, відбуваються якісні перетворення. Вони пов'язані з підвищенням рівня організації особистості, з розширенням горизонтів свідомості і підвищенням самосві-



домості, підвищенням здібностей здійснювати себе, з більш широким і складним сприйняттям світу, вдосконаленням мистецтва життя. Особистість стає більш автономною і незалежною від оточення і соціальних структур. Разом з тим, процес особистісного розвитку є психологічно драматичним [3; 17; 18; 12; 16]. Він вимагає від особистості мужності, для того, щоб піднятися над собою, визнати свої помилки, нездібності в певних питаннях, переосмислити (аж до знецінення) раніш досягнуте, знизити чи навіть перекреслити значущість того, що недавно високо цінувалося. Тобто процес розвитку включає як накопичення нових можливостей, появу різнопорядкових новоутворень (наприклад, в мотиваційно-потребнітній і пізнавальних сферах особистості), так і одночасні втрати (наприклад, минулих відчуттів, ідеалів, прив'язаностей).

На думку науковців і практиків, мотивація, яка пов'язана з професійним самовдосконаленням, займає ведуче місце в рішенні різних задач у професійній діяльності сучасного фахівця. Зокрема, діагностування того чи іншого рівня мотивації професійного самовдосконалення дозволяє робити висновки про ступінь професійної компетентності психолога чи педагога [1; 8; 9]. Операціоналізація мотивації самовдосконалення відбувається виходячи із таких уявлень: професійне самовдосконалення є відносно самостійним видом внутрішньої діяльності, яка спрямована на підвищення професійної компетентності людини, а мотивація професійного самовдосконалення фахівців є сукупністю спонук і умов, які детермінують, спрямовують і регулюють цей процес [20; 6; 8]. При розробці методик для вивчення мотивації професійного самовдосконалення виходять із положення про те, що система відношень, яка визначає цю мотивацію особистості, має такі складові [8; 19]:

- 1) ставлення особистості до своєї професійної діяльності (оцінюється за ступенем вдоволеності професією);
- 2) ставлення до себе як до професіонала (оцінюється за значущістю для особистості професійної діяльності);
- 3) ставлення до самовдосконалення в професійній сфері (оцінюється за ступенем прагнення особистості до самовдосконалення в професійній діяльності).

Підведемо підсумки проведеного аналізу. Як ми побачили, професійний розвиток невідривний від особистісного. В його

основі лежить принцип саморозвитку, який детермінує здібність особистості робити власну життєдіяльність предметом практичного перетворення. Це допомагає досягти найвищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації. Взагалі, розвиток зацікавленості і потреби в самозмінах – одна з головних цілей сучасної освіти. Тому, наведені теоретичні уявлення про процеси саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, самодетермінації значно поглиблюють наші уявлення про психологічну сутність особистісного розвитку і професійного становлення.

### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М., 1960. – 372 с.
3. Анциферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – Издание 2-е, испр. и доп., 2006. – 512 с.
4. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека, характеристики и условия достижения. – М., 1998.
5. Бодров В.А. Профессиональная зрелость человека (психологические аспекты) // Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А.Л.Журавлев, Е.А.Сергиенко. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2007. – С. 174-197.
6. Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // Вопросы психологии. – 1993. – № 3. – С. 99-105.
7. Вахромов Е.Е. Вершины жизни и пути их достижения: Самоактуализация, акме и жизненный путь человека // Прикладная психология и психоанализ – 2001. – № 4; 2002. – № 1, № 2.
8. Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – 336 с.
9. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
10. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 400 с.
11. Климчук В.А. Тренинг внутренней мотивации. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с.

12. Коростылева Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб., 1997. – С. 51-60.
13. Маслоу А.Т. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
14. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1999. – 424 с.
15. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 129-139.
16. Психологія життєвої кризи / Відп. ред. Т.М. Титаренко. – К.: Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
17. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Изд. группа “Прогресс”, 1994. – 480 с.
18. Слободчиков В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-пресс, 1995. – С. 340.
19. Справочник психолога-консультанта организации / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 638 с.
20. Фонарев А.Р. Профессиональная деятельность как смысл жизни и акме профессионала // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 104-109.
21. Фромм Э. Бегство от свободы / Под общ. ред. П.С. Гуревича. – М.: Прогресс, 1990. – 272 с.
22. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116-132.
23. Чирков В.И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 102-111.
24. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982.

Approaches to the problem of self-completion and self-creation of a personality, which can be constructive for the research of the professionalization of practising pshycologists are observed and generalized in the article.

**Key words:** self-completion, self-creation, personality, process of professionalization.

*Отримано: 14.05.2009*

## **Проблема самоконтролю в психології особистості**

У статті розглядаються деякі проблеми самоконтролю. Автор намагається проаналізувати стан висвітлення проблеми самоконтролю у вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі.

**Ключові слова:** самоконтроль, психологія, особистість, психологічна література.

В статье рассматриваются некоторые проблемы самоконтроля. Автор пытается проанализировать состояние освещения проблемы самоконтроля в отечественной и зарубежной психологической литературе.

**Ключевые слова:** самоконтроль, психология, личность, психологическая литература.

Демократизація суспільства, шляхи його оновлення в умовах незалежності Української держави значно активізували пошуки нових підходів до навчання і виховання на засадах гуманізму й свободи. У сучасних умовах доречно говорити про перехід до особистісно-ціннісної моделі освіти, згідно з якою дитина – мета і цінність процесів навчання та виховання, центр, довкола якого обертаються усі їхні засоби.

Дослідження потенційних можливостей дитини дозволяє розробити нові, ефективніші методи навчання, виховання, засоби педагогічного впливу на процес цілеспрямованого формування особистості.

Поряд із вивченням закономірностей і умов успішного оволодіння дитиною знаннями, всебічного розвитку її мислення та здібностей, важливого значення надається дослідженню процесу формування особистості, волі, характеру та самоконтролю в поведінковій діяльності індивіда.

Вирішальне значення в процесі формування особистості дитини мають виховні впливи, основною метою яких виступає забезпечення успішного засвоєння індивідом норм і вимог суспільства та поступове перетворення їх у внутрішні регулятори поведінки. Виховання досягає своєї мети тоді, коли завдяки йому в дитини формується здатність самостійно

керувати власною активністю. Така здатність суттєво залежить і від рівня сформованості самоконтролю в індивіда.

Проблема самоконтролю, як одного з найбільш складних аспектів психології особистості, була об'єктом вивчення порівняно небагатьох психологів. Свій внесок у дослідження проблематики самоконтролю зробили П.К. Анохін, Л.В. Берцфаї, П.П. Блонський, М.Й. Боришевський, Т.І. Гавакова, Є.Г. Газієв, Л.М. Деркач, Л.В. Долинська, Г.В. Єйгер, І.О. Зимняя, М.Г. Гаспарова, О.О. Леонтєв, А.С. Линда, К.П. Мальцева, С.Ю. Ніколаєва, Д.О. Оганесян, Л.І. Рувинський, Г. Салліван, В.І. Селіванов, Б. Скіннер, В.А. Слободчиков, Г.О. Собієва, Е. Фромм, К. Хорні, В.М. Шевченко, П.М. Якобсон та ін.

Мета нашої статті – проаналізувати стан висвітлення проблеми самоконтролю у вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі.

Вперше проблема самоконтролю як особливого психічного утворення була виділена З. Фрейдом. Процес самоконтролю він розглядав як інстинкт, що забезпечує збереження власного “Я” індивіда.

Згодом спробу з'ясувати психологічну сутність самоконтролю здійснили такі представники неофрейдизму, як Г. Салліван, Е. Фромм та К. Хорні. Самоконтроль – це “раціональна рефлексія та оцінка суб'єктом власних дій на основі особистісно-значущих мотивів та установок, що полягають у порівнянні, аналізі та корекції відношень між цілями, засобами і наслідками дій” [4, с. 312]. На їх думку, здатність до самоконтролю є природженою, незалежною від зовнішнього середовища. Людина народжується із “автономним прагненням до самосвідомості”, а потреба в самоконтролі, самооцінці виникає в процесі виконання індивідом певних видів діяльності [4].

Сутність фізіологічних механізмів самоконтролю намагались розкрити і представники необіхевіоризму – Б. Скіннер, Е. Толмен, К. Халл та ін. Б. Скіннер наполягав на виділенні внутрішнього плану поведінкової діяльності або образу як однієї з психологічних категорій. У зв'язку з цим дослідник визначив певні ознаки, що характеризують дію механізму самоконтролю в поведінці індивіда, а саме: 1) протиріччя між двома або багатьма альтернативами поведінкової діяльності; 2) наслідки, що перебувають у конфлікті; 3) основним

чинником самоконтролю виступає зовнішній контроль, зокрема, наслідки поведінкової діяльності людини [10]. У свою чергу Е. Толмен та К. Халл наголошували на внутрішніх (незалежних) стимулах у поведінці особистості та залежності виду діяльності індивіда від типу його самоконтролю.

Об'єктивно обґрунтувати сутність процесу самоконтролю як однієї з найбільш важливих ознак свідомості та само-свідомості людини вдалось вітчизняним психологам, використовуючи принцип єдності і діяльності (Л.І. Божович, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, П.М. Якобсон та ін.).

Самоконтроль виступає як умова адекватного психічного відображення людиною власного внутрішнього світу, оточуючої її об'єктивної реальності, а також є обов'язковим компонентом усіх форм психічних явищ, що властиві людині (процеси, стани, властивості). Так, самоконтроль – це здатність індивіда стежити за собою, контролювати себе, усвідомлювати власну поведінку, діяльність та їх результати [1].

Заслугує на увагу й спроба Г.С. Никифорова розділити поняття самоуправління, саморегуляції та самоконтролю. Саморегуляція розглядається ним як складова самоуправління. Самоуправління забезпечує конкретизацію мотивів поведінки і діяльності, постановку відповідних цілей, вибір шляхів їх досягнення. Водночас саморегуляція сприяє реалізації задуманого, тобто найближчих проміжних цілей. Тоді як до завдань самоуправління належать такі: вирішення кінцевої мети діяльності, конкретизація цілей самовиховання, вибір життєвого шляху тощо. Самоконтроль, на думку Г.С. Никифорова, є одним із найважливіших компонентів самоуправління та саморегуляції. Кожний етап перетворення інформації в кільцевій схемі психічного самоуправління (прийом, переробка інформації, вибір програми дій та її реалізація) супроводжується підключенням механізму самоконтролю з метою забезпечення ефективного і надійного перебігу процесів саморегуляції та досягнення мети діяльності [6].

Зупинимось детальніше на психологічній сутності процесу самоконтролю, що передбачає спрямованість на виявлення способів підсумкового контролювання в ході засвоєння знань та оволодіння навичками виробничої діяльності. На думку

психологів, самоконтроль тісно пов'язаний з увагою (П.Я. Гальперін), мисленням і внутрішнім мовленням (О.М. Соколов), волею (В.І. Селіванов).

Існує багато підходів до визначення поняття самоконтролю, умов та засобів його формування. У філософському словнику за редакцією В.І. Шинкарука вказується, що “самоконтроль – це здатність людини до самоаналізу і самооцінки власного “Я”, власних інтелектуальних, морально-психологічних, професійних якостей, вміння враховувати їх під час здійснення конкретних вчинків в різноманітних ситуаціях, контролюючи таким чином власну діяльність” [12, с. 14]. В українському енциклопедичному словнику за редакцією Ф.С. Бабичева зазначається, що “самоконтроль – це усвідомлене регулювання людиною власної поведінки і діяльності з метою забезпечення відповідності між їх результатами та поставленими цілями й вимогами, нормами” [11, с. 159]. Л.І. Рувинський та А.Е. Соловйова акцентують увагу на наявності програми практичної поведінки, програми власної діяльності як необхідної умови реалізації механізму самоконтролю. За допомогою такого механізму індивід спроможний встановлювати відхилення програми діяльності, що реалізується, від заданої і вносити корективи в план діяльності [9, с. 70].

Узагальнюючи вищеописані підходи, Л.І. Божович зауважує, що самоконтроль – це свідомий контроль, який здійснюється людиною за власною поведінкою, думками, почуттями, а також регулювання та планування своєї діяльності. Засобами самоконтролю індивід свідомо корегує власну внутрішню та зовнішню діяльність.

Подальші визначення поняття самоконтролю дозволяють водночас перейти до проблеми розуміння функцій самоконтролю. Г.О. Собієва вказує, що самоконтроль – це вміння індивіда критично ставитись до власних вчинків, дій, думок, почуттів, здатність регулювати свою поведінку. М.І. Кувшинов визначає самоконтроль як свідоме регулювання і планування діяльності на основі аналізу змін, що відбуваються в процесі дії, та сприяє досягненню поставленої мети. На думку А.С. Линди, самоконтроль є таким компонентом самосвідомості, що передбачає активне саморегулювання та корекцію індивідом власної діяльності та поведінки. Разом з тим основою

такого самоконтролю виступають дії самоуправління (самооцінка, корекція, вдосконалення власної діяльності та поведінки).

Згідно з вищеописаним, до функцій самоконтролю належать процеси планування, управління, регулювання та корекції.

З іншого боку, самоконтроль виконує функцію контролю, зокрема дозволяє встановити ступінь розбіжностей або співпадання між еталоном і контролюючою складовою. Проаналізуємо цю функцію самоконтролю крізь призму проблеми самовиховання. Так, А.Я. Арет розуміє під самоконтролем здатність людини до самоспостереження, самоперевірки, зокрема перевірки власної поведінки та діяльності засобами співставлення їх результатів із загальноприйнятими критеріями [1]. Л.І. Рувинський вбачає функцію самоконтролю у встановленні відхилень здійснюваної програми від заданої і внесенням відповідних коректив у план діяльності, тобто самоконтроль дозволяє реалізувати та уточнити вже діючий план. При цьому психолог зауважує, що процеси самоконтролю та планування не є тотожними, оскільки останній відбувається у відповідності з цілями і мотивами особистості. Зроблені висновки співпадають з описаними вище результатами досліджень Г.С. Никифорова про те, що самоконтроль є однією із функцій саморегуляції і не співдає за змістом з останньою.

Схожої думки щодо контролюючої функції самоконтролю, розділення понять самоконтролю і саморегуляції дотримуються В.В. Чебишева та Л.Б. Ітельсон. В.В. Чебишева вважає, що самоконтроль виступає як свідомий процес, що передбачає: 1) самоспостереження індивіда за діями, їх результатами; 2) співставлення таких результатів з уявними правильними діями та результатами згідно з метою та планом діяльності; 3) регулювання власної діяльності на основі зазначеного вище [13]. Л.Б. Ітельсон вбачає контрольну-оцінну функцію самоконтролю у співставленні прийнятого плану, прийомів, які виконуються, результатів, що досягаються, та коректив, які вносяться, із поставленою метою і оцінюванні їх адекватності наміченій трудовій задачі [3].

Представлені вище підходи до визначення поняття самоконтролю можна доповнити результатами досліджень В.А. Петровського та Є.М. Черепанової. Терміном “самоконтроль” дослідники позначають особливі дії, предметом яких



виступають власні стани і властивості людини, наприклад, характеристики індивіда як суб'єкта діяльності, спілкування чи самосвідомості. Самоконтролююча діяльність виявляється у таких формах активності індивіда, як відповідальність за наслідки власних вчинків, обережність, стриманість, вивіреність практичних дій, підзвітність думок та почуттів тощо.

Самоконтроль як особливе психічне утворення у структурі самосвідомості може бути двох видів: 1) афективний; 2) когнітивний. Афективний самоконтроль дозволяє управляти емоційними процесами і спонуканнями індивіда. Предметом контролю когнітивного виду самоконтролю виступають власні уявлення та думки індивіда. Психологи зауважують, що афективний самоконтроль тісно пов'язаний із вольовими якостями особистості, тоді як когнітивний самоконтроль характеризується єдністю його вольової та рефлексивної складових [8, с. 49].

Являють інтерес і результати досліджень П.Я. Гальперіна щодо змісту самоконтролю. Так, до структури самоконтролю як акту перевірки він відносить усі психічні процеси і властивості особистості, необхідні для здійснення спонукальної та виконавчої саморегуляції індивідом власної діяльності. Психолог вказує на тісний зв'язок між самоконтролем та увагою, розглядаючи самоконтроль як одну з передумов формування уваги. П.Я. Гальперін також зауважує про існування як поопераційного, так і підсумкового контролю за кінцевим результатом [2].

На тісний взаємозв'язок між самоконтролем і увагою вказує також і О.Р. Лурія, називаючи вищою формою самоконтролю найскладнішу форму довільної уваги, що дозволяє індивіду самостійно контролювати власну діяльність та поведінку.

На думку дослідників, як згадувалось вище, самоконтролююча діяльність залежить і від участі в ній вольових процесів. У зв'язку з цим Л.І. Рувинським та А.Є. Соловійовою виділяються два види самоконтролю: 1) мимовільний; 2) довільний. Саме довільний самоконтроль, що визначається свідомо поставленою метою, дозволяє стежити за точністю реалізації програми власної діяльності. Останній висновок співпадає з думкою О.О. Леонтьєва про те, що "самоконтроль – це етап співставлення реалізації і задуму" [5, с. 133]. Також

довільний самоконтроль, з одного боку, створює можливості для стабілізації діяльності (наприклад, організації спостереження за реалізацією певних завдань, створення перешкод для мимовільної зміни діяльності та ін.). З іншого боку, така форма самоконтролю допомагає реалізації дій всередині діяльності. Отже, довільна мета – проконтролювати певну програму діяльності – сприяє повнішому і точнішому відображенню інформації про неї, а отже, і чіткішому самоконтролю. “Чим більше інформації сприймається, тим ефективніше і повніше, за схожих умов, здійснюється самоконтроль”, – зазначає Д.О. Оганесян [7, с. 219].

На відміну від довільного самоконтролю мимовільний самоконтроль може здійснюватись в структурі сприймання та функціонування автоматично. Предметом мимовільного самоконтролю виступає лише процесуальний бік діяльності, що знижує його можливості в процесі стабілізації діяльності.

Отже, самоконтроль є невід’ємною складовою усіх видів діяльності людини. На основі аналізу стану висвітлення проблеми самоконтролю в психологічній літературі спробуємо представити власне бачення змісту та механізмів самоконтролю як одного із продуктів самосвідомості, що багатьма психологами розглядається у складі поведінкового компоненту “Я-концепції” особистості.

“Я-концепція” – це динамічна система уявлень особистості про себе, що існують в усвідомленій та неусвідомлюваній формі, в поєднанні з їх емоційно забарвленою оцінкою та поведінковою реакцією, чинником яких виступають уявлення про себе та їх оцінка.

За характером змісту розрізняється позитивна та негативна “Я-концепція”. Характеристиками, що вказують на позитивну “Я-концепцію” особистості, є позитивне ставлення індивіда до себе, адекватна (або висока) самооцінка, самоповага і т.п. Про наявність негативної “Я-концепції” свідчать негативне ставлення до себе, неадекватна (значною мірою завищена або занижена) самооцінка, низька самоповага, відчуття власної неповноцінності і т.п.

Доречно зауважити при цьому, що когнітивний компонент – “образ Я” та емоційно-оцінна складова “Я-концепції” викликають відповідні поведінкові реакції, що належать до поведінкової складової у структурі “Я-концепції”.

Зокрема, І.І. Чеснокова [14] звертає увагу на той факт, що саме самооцінка виступає необхідною внутрішньою умовою регуляції поведінки і діяльності. За допомогою включення самооцінки до структури мотивації діяльності, особистість здійснює безперервне співвідношення своїх можливостей, внутрішніх психологічних резервів з метою та засобами діяльності. Саморегуляцію поведінки здійснює самосвідомість, постійно порівнюючи реальну поведінку з “Я-концепцією”. Під саморегуляцією розуміють процес організації особистістю своєї поведінки з використанням результатів самопізнання та емоційно-ціннісного самоставлення на всіх етапах процесу поведінки, починаючи з мотивації і закінчуючи оцінкою результатів.

Відповідно до цього розуміння саморегуляції, що є однією з підструктур поведінкової складової “Я-концепції”, І.І. Чеснокова виділяє два рівні саморегуляції. На першому рівні саморегулювання відбувається керування особистістю протіканням процесу поведінки безпосередньо від мотивуючих детермінант до кінцевого результату і його оцінки. На другому рівні розпочинається складна дія самоконтролю, а саме: простеження особистістю всіх ланок регуляції поведінки, їх зв'язку, внутрішньої логіки, постійний “звіт” особистості перед собою про співвідношення мети, мотиву дії та ходу самої дії; планування дії у відповідності до певної мети поведінкового акту [14].

Доречно зазначити, що результативність самоконтролю буде залежати від різноманітних зовнішніх і внутрішніх факторів. Дослідники М.Й. Боришевський, Т.І. Гавакова, Л.В. Долинська до зовнішніх умов продуктивності самоконтролю відносять контроль і вимоги вчителів, оцінку знань, створення установки на самоконтроль, підключення учнів до самоконтролю. Серед внутрішніх умов продуктивності самоконтролю виокремлюються: 1) ступінь усвідомлення особистістю відповідності своєї поведінки об'єктивним вимогам і необхідності контролювати свою поведінку у відповідності до цих вимог; 2) наявність зразків поведінки (правила поведінки, соціальні норми, образи конкретних людей та ін.); 3) наявність певного мотиву, який забезпечує позитивне відношення суб'єкта до тієї поведінки, в процесі якої він повинен здійснити самоконтроль.

Саме в процесі саморегуляції поведінки індивідом у системі “Я та інші” відбувається, як зазначає І.І. Чеснокова, самоконтроль дій, вчинків, що опираються на власну оцінку зовнішніх виявів цих дій, їх внутрішню мотивацію і суспільну оцінку результату дій. У системі “Я і Я” саморегулювання переходить в самовиховання як специфічну вищу форму саморегуляції особистістю своєї поведінки і діяльності, що невіддільна від відповідного високого рівня зрілості процесів самопізнання і емоційно-ціннісного ставлення до себе, від адекватної і відносно стійкої самооцінки [14].

Отже, самоконтроль – це свідомо, цілеспрямована здатність індивіда до самоспостереження, до контролю за власними вчинками, до усвідомлення власної поведінки, діяльності та їх результатів засобами порівняння із заданою програмою та поставленою метою. Самоконтроль є продуктом самосвідомості та складовою поведінкового компоненту “Я-концепції” особистості.

Реалізація процесу самоконтролю можлива тоді, коли функціонують його інформаційні та структурні складові, тобто в наявності результат діяльності (те, що контролюється) та еталон (те, за допомогою чого здійснюється самоконтроль).

Ступінь співпадання між щойно згаданими складовими дозволяє виділити такі рівні розвитку самоконтролю:

1) високий (повне співпадання); 2) достатній (часткове співпадання); 3) низький (повне неспівпадання).

До основних механізмів самоконтролю належать:

1) канали прямого зв’язку (канали, за допомогою яких до аналізуючого центру надходить інформація про еталон);

2) канали зворотнього зв’язку (канали, що сприяють надходженню інформації про складову, яка контролюється);

3) операції звірки, що відбуваються за допомогою розумових процесів.

Перспективами подальшого дослідження, на наш погляд, може стати характеристика закономірностей розвитку самоконтролю в поведінковій діяльності дітей підліткового віку – періоду, сензитивного для розвитку самосвідомості, одним із утворень якого і виступає самоконтроль.

#### **Список використаних джерел**

1. Арет А.Я. Очерки по теории самовоспитания. – Фрунзе: Изд-во Кирг. гос. ун-та, 1961. – 124 с.; МО УССР НИИ психологии. – К., 1965. – 18 с.

2. Гальперин П.Я. К проблеме внимания. – М.: АПН РСФСР, 1958. – № 3. – С. 169-172.
3. Ительсон Л.Б. Об особенностях формирования самоконтроля при производственном обучении // Вопр. психологии. – 1961. – № 2. – С. 216.
4. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Изд-во полит. л-ры, 1985. – С. 312.
5. Леонтьев А.А. Психические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – С. 133.
6. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. – Л.: ЛГУ, 1989. – 192 с.
7. Оганесян Д.О. О выработке самоконтроля в процессе труда // Тезисы докладов на II съезде Общества психологов. – М.: АПН СССР, 1963. – Вып. II. – С. 219.
8. Петровский В.А., Черепанова Е.М. Индивидуальные особенности самоконтроля при организации внимания // Вопр. психологии. – 1987. – № 5. – С. 48-56.
9. Рувинский Л.И., Соловьева А.Е. Психология самовоспитания. – М.: Просвещение, 1982. – 143 с.
10. Скиннер Б. Наука об учении и искусстве обучения // Программированное обучение за рубежом. – М.: Наука, 1968. – С. 32-46.
11. Украинский энциклопедический словарь / Под ред. Ф.С. Бабичева. – К., 1987. – Т. 3. – С. 159.
12. Философский словарь / Под ред. В.И. Шинкарука. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – С. 14.
13. Чебышева В.В. Самоконтроль в процессе труда и обучения // Вопр. психологии обучения труду. – М.: АПН РСФСР, 1962. – С. 77-141.
14. Чеснокова И.И. Проблемы самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

The article deals with some problems of self-testing. The attempt is made to analyse its interpretation in Ukrainian and foreign psychological literature.

**Key words:** self-testing, psychology, personality, psychological literature.

*Отримано: 25.05.2009*

## **Професійна ідентичність особистості та її формування в юнацькому віці**

У статті аналізуються погляди сучасних психологів на проблему професійної ідентичності, обґрунтовується доцільність проведення заходів з її розвитку в юнацькому віці, зокрема, в учнів професійно-технічних навчальних закладів.

**Ключові слова:** професійна ідентичність, сформована професійна ідентичність, професійний розвиток, юнацький вік.

В статті аналізуються взгляды современных психологов на проблему профессиональной идентичности, обосновывается целесообразность проведения мероприятий для ее развития в юношеском возрасте, в частности, у учащихся профессионально-технических учебных заведений.

**Ключевые слова:** профессиональная идентичность, сформированная профессиональная идентичность, профессиональное развитие, юношеский возраст.

Упродовж останніх десятиріч, що відзначалися змінами політичного устрою, перебудовою економіки з планової на ринкову, в нашій державі спостерігалась значна мінливість у світі професій. Одні з них втрачали своє значення, позбувалися престижності, інші – навпаки. Змінювався і сам процес праці. Означені явища ставили людину-професіонала перед необхідністю вибору – навчатися, підвищувати кваліфікацію або переходити на іншу посаду. В ситуації, що склалася, перед людиною постала проблема втрати – збереження власної ідентичності, в тому числі і професійної.

Крім того, слід зазначити, що в період економічної нестабільності спостерігаються зміни пріоритетів щодо обрання професії та вибору місця роботи. В сучасних умовах на перше місце виходить мотив прагнення заробити гроші. Заради робочого місця більшість людей, які втратили роботу, ладні забути про свої уподобання, нахили, прагнення. Вони готові працювати за професією, яка не надає жодної можливості для самоактуалізації, а професійна спільнота, в якій вони змушені працювати, сповідує цінності, які є для людини неприпустимими.

Сьогодні, як було зазначено вище, соціальне середовище швидко змінюється, і разом з ним змінюються певні стереотипи, моральні норми, форми та зразки поведінки, що часто призводять до зміни «образу Я», в тому числі і в професійній діяльності. Як не загубити себе в цьому мінливому світі? На перший план виходить проблема професійної ідентичності, формувати і розвивати яку, на нашу думку, необхідно починати ще в стінах навчальних закладів. Однією із необхідних умов ефективної трудової діяльності є відповідність працівника обраній професії та його готовність працювати за фахом. Чи не вперше це питання постає під час професійного навчання. Як зазначає низка дослідників, соціальні зміни супроводжуються змінами соціальних ролей, що обумовлює появу нових підходів до підготовки фахівців, яка «повинна бути якісною, гнучкою і досить швидкою» [7, с. 89], а професійна ідентичність – широкою.

Наслідком сучасних соціально-економічних перетворень в державі є нестача на підприємствах молодих кваліфікованих працівників. Соціальна та матеріальна недооцінка робітників призводить до небажання молоді влаштовуватися на підприємства, в першу чергу, державної форми власності. Крім зазначених проблем, ПТО переживає не найкращі часи у зв'язку з недостатнім фінансуванням. Неукомплектованість матеріальної бази училищ новітнім сучасним обладнанням, несерйозне ставлення до навчання учнів, які часто вступають до того чи іншого навчального закладу не за покликанням і здібностями, а тому, що більше нема куди подітися, не сприяє розвитку в них професійної самосвідомості і формуванню необхідної для якісної та ефективної роботи професійної ідентичності, і відповідно, оптимальної реалізації в професії.

*Метою даної статті* є розгляд основних підходів до вивчення професійної ідентичності та обґрунтування доцільності заходів з її формування та розвитку в юнацькому віці.

Розглянемо погляди сучасних вчених на цю проблему.

У 70-х роках ХХ століття сформувалася теорія соціальної ідентичності, в межах якої поряд з розглядом етнічної, гендерної, релігійної ідентичності значне місце займає вивчення ідентичності професійної. В сучасних дослідженнях вона визначається як провідна характеристика суб'єкта праці та головний критерій професійного розвитку особистості.

У психологічній літературі зустрічаємо різноманітні варіанти визначень поняття «професійна ідентичність». Так, Л.Б. Шнейдер трактує його як «багатовимірний інтегративний феномен, що забезпечує людині цілісність, тотожність та визначеність в професійній діяльності...», «результат професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації, <...> певний ступінь отождоження-диференціації себе зі Справою та Іншими» [13, с. 3,18]; О.П. Єрмолаєва – як «стійке узгодження основних елементів професійного процесу» [3, с. 84] та «компонент особистісної ідентичності, що забезпечує професійну адаптацію...» [4, с. 15-59]; Є.П. Єгорова – як «різний ступінь усвідомлення особистістю приналежності до певної професійної спільноти» [5, с. 71]. Ю.П. Поваренков визначає професійну ідентичність як провідну характеристику професійного розвитку особистості, ступінь визнання себе в якості професіонала [9], а Е.Ф. Зеєр – як усвідомлення своєї тотожності з професійним образом «Я» [6]. Є.В. Чорний зазначає, що справжня професійна ідентичність характеризується «автентичною поглиненістю у професійну самореалізацію» та «є результатом успішного процесу самоактуалізації» [11, с. 37-38], а Н.Л. Іванова уявляє її як «інтегративне поняття, що виявляє взаємозв'язок когнітивних, мотиваційних та ціннісних особистісних якостей...» [7, с. 97].

Основи вивчення професійної ідентичності заклали зарубіжні психологи Д. Сьюпер, Дж. Холланд, Ф. Вондрачек, Д. Блуштейн та ін. Професійна ідентичність виступає в їх роботах як важливий аспект самосвідомості, вивчення якого необхідно для функціонування людини у відповідній діяльності.

Значний внесок у дослідження цієї проблеми зробили російські та українські вчені: М.М. Абдуллаєва, К.О. Альбуханова-Славська, О. Бохонюк, М. Варбан, Є.Ф. Зеєр, Е.П. Єрмолаєва, Є.Г. Єфремов, Н.Л. Іванова, Є.В. Конєва, М. Кривоконь, В.Я. Ляудіс, Ю.П. Поваренков, Л.Б. Шнейдер, В.В. Столін, І.Ю. Хамітова, Є. Чорний та ін., які продемонстрували в своїх працях, як людина реалізує та розвиває свою ідентичність у професійній сфері.

Аналіз підходів до вивчення і становлення професійної самосвідомості особистості дає підстави стверджувати, що погляди психологів на проблему професійної ідентичності суттєво розрізняються.



Одним із напрямків дослідження означеної проблеми у вітчизняній психології є вивчення професійної ідентичності в площині професійного розвитку. Професійна ідентичність є основною характеристикою професійного розвитку особистості, вона свідчить про ступінь прийняття обраної професійної діяльності як засобу самореалізації та розвитку, а також про ступінь визнання себе як професіонала. Професійна ідентичність допомагає особистості керувати своїм професійним становленням, свідомо вибирати лінію свого професійного розвитку, спираючись на власні та групові цінності. Великий внесок у розвиток теоретико-методологічного аналізу професійного розвитку внесли К.О. Альбуханова-Славська, Р. Бернс, Б.С. Братусь, А.А. Вербицький, Н.Л. Иванова, Є.В. Льєнков, І.С. Кон, К. Левін, О.М. Леонтьєв, Т.Д. Марцинківська, Ж. Піаже, В.В. Столін, Д. Сьюпер, В.А. Ядов.

Питання професійної ідентичності підіймається також при розгляді проблем професіоналізму та професійного самовизначення в роботах А.Г. Асмолова, О.П. Ермолаєвої, Є.А. Клімова, М.С. Пряжнікова, Ю.В. Поваренкова. С.Д. Дружилов виділяє в явищі професіоналізму критерій професійної ідентичності, який характеризує значущість для людини професії та професійної діяльності як засобу задоволення своїх потреб і розвитку свого індивідуального потенціалу. Професійна ідентичність оцінюється ним через показники задоволеності працею, професією, кар'єрою, собою.

З професійною ідентичністю співвідносяться функціональні характеристики – залучення до діяльності (П. Морроу) та задоволеність нею (К.О. Альбуханова-Славська, Дж. Гудвін, А.О. Реан). Переживання ідентичності актуалізується в процесі тієї діяльності, в якій людина проявляє себе як суб'єкт (Т.М. Буякас, Л.Б. Шнейдер). Професійна спільнота являє собою референтну групу, що виступає для індивіда джерелом норм поведінки і ціннісних орієнтацій, а також еталоном для порівняння (Т. Ньюком, М. Шериф, Г. Келлі). Досягнення професійної ідентичності пов'язане з прийняттям людиною ціннісних позицій, санкціонованих професійною спільнотою.

Проте деякі вчені (Є.П. Ермолаєва) описують полярний щодо професійної ідентичності феномен професійного маргіналізму, який психологічно виявляється у втраті професійної ідентичності, «байдужості до професійних обов'язків та норм,

заміщенні професійних цінностей та моралі, цінностями та цілями іншого середовища» [4, с. 54].

Досліджуючи багатогранний феномен професійної ідентичності, зарубіжні та вітчизняні вчені значно розширили понятійно-структурні погляди на це явище. Були виділені *компоненти, функції, форми, елементи і критерії* професійної ідентичності, а також запропоновані ознаки, що свідчать про її сформованість.

Так, як її *елементи* Ю.П. Поваренков розглядає інтереси, потреби, установки, переконання та інші компоненти мотиваційної структури особистості, що реалізуються та задовольняються в професії [9].

Професійна ідентичність, за Є.П. Єрмолаєвою, виконує *стабілізуючу та перетворюючу* функції. Перша забезпечує необхідний ступінь професійного центризму, стійку професійно-ментальну позицію. Основними параметрами стабілізуючої функції автор визначає: «константність (здатність до опору змінам); адаптивність (здатність до руйнування неадекватних професійних стереотипів); дистанційність (уявлення про місце професії в семантичному, інформаційному та міжкультурному просторі). ...Перетворююча функція залежить від діапазону зміни професійно-важливих якостей і ступеня ідентифікації себе з професією, дистанціювання образу своєї професії від інших, системності й дифузності структури ідентичності; стимульно-діяльній активності конкретної особистості» [3, с. 85].

Щоб професійна ідентичність виконувала означені функції, до її складу повинні «входити погляди та уявлення особистості, образ того, чого вона прагне в професійному аспекті». Виконання стабілізуючої та перетворюючої функцій можливе за умови, коли у професійну ідентичність увійдуть «почуття, що виникають в особистості у зв'язку з навчанням або діяльністю через певні погляди та емоційні переживання. На вищих рівнях розвитку до складу професійної ідентичності має входити система ціннісних орієнтацій та смислів, <...> готовність особистості долати труднощі та перешкоди на шляху професійного становлення» [5, с. 72].

Серед структурних *компонентів* професійної ідентичності Л.Б. Шнейдер виділяє смисли та просторово-часові характеристики діяльності, індивідуальні цінності людини, прототипічні професійні образи [16].

І.Ю. Хамітовою виділені зовнішні та внутрішні *компоненти* професійної ідентичності. Перші пов'язані з тим, як оточуючі (клієнти, колеги) сприймають та оцінюють фахівця, до других належать процеси самосприйняття та професійної самосвідомості [10].

Інші *компоненти* структури професійної ідентичності виділяє Є.В. Єгорова. Серед них: когнітивний (судження раціонального характеру, думки), емоційний (переживання людини, пов'язані з професійною діяльністю), поведінковий (для особистості з розвинутою професійною ідентичністю притаманні цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, відповідальність, принциповість тощо) [5]. На нашу думку, доцільно розширити цей перелік мотиваційно-ціннісним компонентом (прагнення працювати за даним фахом та прийняття цінностей професійної спільноти).

Відповідно до ступеня прояву компонентів та їх сполучення Є.В. Єгорова виділяє різні *форми* професійної ідентичності: позитивна, нейтральна, негативна, когнітивна, афективна, поведінкова [5].

Розглянувши погляди деяких вчених на професійну ідентичність, ми хочемо зупинитися на проблемі підготовки сучасного фахівця, яка повинна бути орієнтована на професійний саморозвиток особистості, формування та розвиток у нього професійної ідентичності.

Підготовка сучасного робітника переважно здійснюється в ПТНЗ. Більшість учнів навчальних закладів такого типу перебувають в юнацькому віці, який, в першу чергу, пов'язують з розвитком самосвідомості, вирішенням задач професійного самовизначення та входженням у доросле життя.

Розглянемо детальніше особливості юності, які, на нашу думку, є сприятливими для становлення та розвитку професійної ідентичності.

Відомо, що юність займає проміжне положення між дитинством та дорослим віком. З одного боку, вона характеризується залежністю від дорослих, з іншого, в цей період відбувається ускладнення життєдіяльності юнаків, розширення (якісне та кількісне) соціальних, притаманних вже дорослому віку ролей та інтересів і, відповідно, збільшення самостійності й відповідальності. Більшість людей у цьому віці замислюється про вибір професії, а дехто вже починає трудове життя.

Ще однією особливістю юності є швидкий розвиток спеціальних здібностей, формування яких передусім обумовлено характером та спрямованістю навчання. Професійно-технічний навчальний заклад має широкі можливості для розвитку спеціальних здібностей. Наприклад, на практиці та під час лабораторних занять майбутні кухарі мають можливість вправлятися в нарізці овочів, фруктів, розвивати окомір, уяву, готуючи та оформлюючи страви, а майбутні бармени та офіціанти багато часу приділяють удосконаленню комунікативних здібностей.

Ускладнення життєдіяльності, розширення кола спілкування, необхідність узгодження з іншими людьми власної поведінки активізує в юнацькому віці ціннісно-орієнтаційну діяльність. У цей період для молодих людей особливо важливою є оцінка з боку інших. Саме тому вони прагнуть будувати свою поведінку на свідомо вироблених та засвоєних критеріях і нормах. І передусім це проявляється у розвитку самосвідомості.

В.С. Мерлін виділяє такі компоненти самосвідомості: усвідомлення своєї тотожності; усвідомлення власного «я» як активної, діяльної основи; усвідомлення власних психічних властивостей; певна система соціально-моральних самооцінок [1]. Найбільшого значення в юнацькому віці набуває усвідомлення власних психічних якостей та самооцінка. На етапі професійного навчання учні мають можливість перевірити останню декількома способами: порівняти рівень своїх домагань з досягнутими результатами, а також зіставити її з думкою інших про себе. Для юнацького віку типовим також є розвиток рефлексії, інтересу до себе. З одного боку, юнацька рефлексія є усвідомленням власного «я» («Хто я?», «Який я?», «Які мої здібності?»), з іншого – усвідомлення свого положення в світі («Ким я хочу стати?», «Які мої життєві плани, пріоритети?»).

Для юнацького віку притаманне прагнення бути самим собою, прагнення до саморозкриття. Але поки людина не знайшла себе в практичній діяльності, її уявлення про себе неминуче буде досить дифузним та нестійким.

Саме в цьому віці, в період кризи професійного становлення, питання ідентичності проявляються найбільш гостро. З віком все більшого значення для юнаків набуває необхідність вибору. Найважливішим і найскладнішим стає вибір професії. Нереалістичні, завищені домагання призводять до розчарувань.

Важливим завданням для викладачів, майстрів виробничого навчання є передача накопиченого досвіду та знань, підтримка учнів на початку їх професійного шляху.

Період навчання в професійно-технічних училищах є сприятливим періодом для формування та розвитку професійної ідентичності майбутніх професіоналів. Особливостями навчальних планів таких освітніх закладів передбачається проходження практики на підприємствах, часто з перших місяців навчання. Саме ця особливість сприяє більш швидкому розумінню особливостей професії, знайомству з певною професійною спільнотою, забезпечує зворотній зв'язок між практикантами та робітниками, що допомагає учням у створенні власного «Я-образу». Важливою на даному етапі є підтримка учнів значущими дорослими.

Важливим спільним завданням навчальних закладів та базових підприємств є, на наш погляд, активна співпраця у створенні сприятливих умов для підготовки професіоналів своєї справи, які будуть самостійно ставити цілі власної діяльності, а також визначати засоби та шляхи їх досягнення.

Обрання учнями навчального закладу та вступ до нього свідчить про певний рівень їх професійного самовизначення, але для набуття ними професійної ідентичності, становлення їх як професіоналів, потрібен час. Ці перетворення супроводжуватимуться змінами уявлень про себе, своє місце в професії, професійній спільноті, соціумі.

На основі узагальнення поглядів низки дослідників (С.Д. Дружилова, Є.В. Єгорової, О.Я. Ємельянової, Л.Б. Шнейдер та ін.) ми виділяємо такі ознаки формування професійної ідентичності:

- Наявність професійно-важливих якостей.
- Відчуття людиною власної компетентності, готовність до її підвищення.
- Перехід від зовнішніх джерел підкріплення та зворотного зв'язку в професійній діяльності до внутрішніх джерел, тобто до самопідкріплення.
- Встановлення відповідності роботи особистісним очікуванням.
- Усвідомлення власних недоліків у професійному становленні, у вчинках.
- Відчуття людиною власної ефективності та особистісної впливовості.

- Висока професійна самооцінка.
- Переживання відчуття задоволення від професійної діяльності та себе як професіонала.
- Відчуття можливості успіху та реалізації провідних мотивів у професійній діяльності.
- Вміння керувати кар'єрним зростанням.
- Прийняття норм, цінностей, правил, моделей своєї професії тощо.

Отже, *сформована професійна ідентичність* – це упорядкування та інтеграція потреб і професійних прагнень особистості, виникнення стійкої дієвої мотиваційної сфери. Вона є таким психологічним утворенням, через яке особистість відображає та оцінює весь багатогранний світ професій [5, с. 71-72].

Термін набуття професійної ідентичності, як обов'язкової умови прийняття своєї професії є індивідуальний. За одними даними для цього необхідно не менше 4 років [10], за іншими – професійна ідентичність остаточно формується на порівняно пізніх етапах професіоналізації [16].

Під час навчання у ПТНЗ учні отримують можливість лише розпочати процес формування та розвитку професійної ідентичності. Для цього існують різні шляхи: теоретичне навчання, навчальна практика, участь у психологічному тренінгу тощо.

Здійснений у статті аналіз наукових джерел дозволяє зробити певні висновки.

1) Професійна ідентичність – багатогранний феномен, який є основною характеристикою професійного розвитку і свідчить про ступінь прийняття професійної діяльності як шляху самореалізації. Досягнення професійної ідентичності тісно пов'язане з прийняттям людиною цінностей професійної спільноти.

2) Зарубіжними і вітчизняними вченим виділено низку компонентів професійної ідентичності, які поділяють на: зовнішні, внутрішні; когнітивний, емоційний, поведінковий, мотиваційно-ціннісний; смисли та просторово-часові характеристики діяльності, індивідуальні цінності людини, прототипічні професійні образи. Також виділено такі її функції: стабілізуюча та перетворююча, а також форми: позитивна, нейтральна, негативна, когнітивна, афективна, поведінкова.

3) Юність є сприятливим періодом для формування та розвитку професійної ідентичності. Це пов'язано з розвитком самосвідомості, професійним та особистісним самовизначенням, розвитком рефлексії, характерними для цього віку.

Подальші наукові пошуки в цьому напрямку можуть бути пов'язані з дослідженням умов і факторів формування та розвитку професійної ідентичності учнів ПТНЗ в умовах навчання.

#### Список використаних джерел

1. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед.ин-тов / [В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон и др.]; под ред. А.В. Петровского. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Просвещение, 1979. – 288 с., ил.
2. Емельянова О.Я. Формирование профессиональной идентичности с целью адаптации работника к деятельности по специальности / О.Я. Емельянова // Вестник ВГУ. Экономика и управление. – 2005. – № 2. – С. 153-156.
3. Ермолаева Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, – № 4. – С. 80-87.
4. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 4. – С. 51-59.
5. Єгорова Є.В. Феномен професійної ідентичності: психологічний аналіз / Є.В. Єгорова // Вісник Черкаського університету. – 2002. – Вип. 43. – С. 7073.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий: [учебн. пособие для студентов вузов, 3-е изд., перераб., доп.] – М.: Академический проект: Фонд Мир, 2005. – 336 с.
7. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях / Н.Л. Иванова // Вопросы психологи. – 2008. – № 1. – С. 89-100.
8. Матвеева Л.Г. Становление профессионального сознания клинических психологов: Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Л. Г. Матвеева. – М., 2004. – 24 с.
9. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: УРАО, 2002. – 160 с.

10. Хамитова И.Ю. Развитие профессиональной идентичности консультанта / И.Ю. Хамитова // Семейная психология и семейная терапия. – 1999. – № 3. – С. 84-98.
11. Черный Е.В. Профессиональная идентичность практического психолога / Е.В Черный // Практична психологія і соціальна робота. – 2000. – № 8. – С. 36.
12. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: [учебное пособие] / Л.Б. Шнейдер. – М. МСПИ; Воронеж НПО МОДЭК, 2004. – 599 с.
13. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: Автореф. дис. на здобуття наук.ступеня докт.психол. наук: спец. 19.00.13 “Психология развития, акмеология” / Л.Б. Шнейдер. – Москва, 2001. – 42 с.

The article deals with different points of view of modern psychologists on the problem of professional identity. Expediency of conducting activities for the development of professional identity among students of professional educational institutions is proved.

**Key words:** professional identity, generated professional identity, professional development, teen-ages.

*Отримано: 12.06.2009*

**УДК 159.922.73-053.4**

*О.В. Ригель*

## **Психічний стан як індикатор процесу адаптації дошкільника до нових умов соціалізації**

У статті подаються матеріали огляду психологічної літератури з питань вікових особливостей, зокрема, на етапі адаптації дитини до нових умов соціалізації та можливих прийомів їх психодіагностики. Зазначається, що попри значний досвід дослідження у віковій і педагогічній психології проблематики психічних станів питання механізмів, структури і функції психічних станів на етапі раннього онтогенезу залишаються недостатньо розробленими.



Припускається, що адекватним психодіагностичним інструментом вивчення особливостей психічного розвитку на етапі дошкільного віку можуть слугувати методи якісно-кількісної оцінки широкого спектру психічних станів особистості дитини дошкільного віку.

**Ключові слова:** психічний стан, соціалізація, дошкільник, психодіагностика, онтогенез, переживання.

В статті излагаються результати обзора психологической литературы, посвященной вопросам возрастных особенностей адаптации детей дошкольного возраста к новым условиям социализации, а также некоторые приемы их психодиагностики. Отмечается, что, несмотря на достаточно большой опыт исследования в возрастной и педагогической психологии, проблемы психических состояний, вопросы механизма, структуры и функции психических состояний на этапе раннего онтогенеза остаются недостаточно разработанными. Допускается, что адекватным психодиагностическим инструментом изучения особенностей психического развития на этапе дошкольного возраста могут выступать методы качественной и количественной оценки широкого спектра психических состояний личности ребенка дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** психические состояния, социализация, дошкольник, психодиагностика, онтогенез, переживание.

Виокремлення свого часу психічних станів як особливої категорії психічних явищ заповнило наявну на той час прогалину в системі психологічних понять між психічними процесами і психічними властивостями особистості. Натомість, накопичений на теперішній час значний досвід дослідження вказаного явища як у теоретичному, так і застосовному аспектах потребує, з огляду сучасних реалій, певного переосмислення, насамперед в контексті створення цілісної картини змістово-процесуальних характеристик психічних станів людини упродовж всього періоду онтогенезу. На цьому шляху систематизація поширених в психології поглядів щодо механізмів, структури і функції психічних станів людини уявляється неодмінною передумовою.

Здійснений під таким кутом зору аналіз відповідних джерел дозволив констатувати певну однаковість дослідників щодо таких п'яти функцій психічних станів:

- Функцію формування, розвитку психічних функцій, рис і якостей особи в умовах діяльності, що повторюється.
- Функцію інтеграції, де психічні стани об'єднують психічні властивості і процеси в єдине ціле у відрізку

поточного часу, утворюючи психічну структуру («психологічний настрій») особи, забезпечуючи єдність психічного, його цілісність.

- Регуляційну функцію, що забезпечує у функціональному відношенні синхронізацію всіх функцій і станів в психічному цілому, завдяки чому всі функції станів в цілісній психічній діяльності представлені одночасно і єдино. У психічному цілому регуляторна функція психічних станів забезпечує врівноваженість суб'єкта з соціально – наочним середовищем з одного боку, а з іншою – саморегуляцію і управління рештою функцій.
- Функцію диференціації, де кожен психічний стан має свої зв'язки з психічними властивостями і процесами як в кількості, так і якості; що визначає «величину, частоту, стійкість, вибірковість і інші параметри зв'язків психічних станів з процесами і властивостями».
- Функцію віддзеркалення, яка пов'язана з детермінацією психічних станів (у якісній характеристиці стану проявляється єдність віддзеркалення суб'єктом конкретної ситуації і відношення до неї).

Встановлено, що дослідження психічних станів відбувається, за правило, у двох напрямках: особистісному і діяльнісному. Представники першого компонентний склад психічного визначають, виходячи з особливостей особи, її складових. У більш ширшому плані феноменологія психічних станів охоплює три блоки: когнітивний, мотиваційно-емоційний і активаційно-енергетичний.

Відповідно до цих підходів до складу психічного стану дослідники включають характеристики: психічних процесів; потребова-мотиваційної сфери; усвідомлення; психомоторні; когнітивні; енергетичні; нейродинамічні складові; функціональні характеристики: інтенсивність, стійкість і мінливість, самоперетворення та ін.

Відповідно структура психічного стану включає: цілі діяльності, психологічну характеристику спрямованості особистості; оцінку нею ситуації з огляду цих цілей; наявність конкретної мети дії в даних умовах і результату як системоутворювального чинника структури стану; ступінь впорядкованості, міру організованості психічних компонентів і їх систем в єдину функціональну структуру; ступінь загальної

напруженості, «тонус», функціональний рівень стану; особливості динаміки стану тощо.

Характеризуючи структуру психічних станів, дослідники виділяють такі характеристики: рівність, співпадаюча з рівневою організацією людини; суб'єктивність – об'єктивність; ступінь узагальненості (загальні, особливі, індивідуальні).

На основі кожної з них формується одна з трьох підструктур загальної структури психічного стану людини:

- ієрархічна, що утворюється характеристиками кожного з чотирьох основних рівнів організації стану: фізіологічного, психофізіологічного, психологічного, соціально-психологічного;
- координаційна, розкриває наявність в стані суб'єктивної (переживання самої людини) і об'єктивної (дані дослідника або спостерігача) сторін;
- третя підструктура: загальні, особливі, індивідуальні характеристики, які знаходяться між собою відносно включення.

Зазначається, що між підструктурами існують координаційні відносини, які лежать в основі утворення різних функціональних систем і рівнів регуляції. Структура включає інваріантні зв'язки і відносини. Домінування тієї або іншої структури визначає функціональні прояви психічного стану, своєрідність стану. Однією з основних характеристик структур є їх рівнева організація, вершину якої складають найбільш тісні значущі зв'язки, які створюють ядро структури. Ці «вершини» диференціюються залежно від діяльніших і вікових особливостей. Наступний рівень організації – комплекси взаємозв'язаних між собою плеяд. Останній рівень функціональної структури – це взаємодіючі плеяди структурних зв'язків межового рівня значущості. У загальному вигляді структурна організація поточних станів представлена у вигляді трирівневої організації. Початковий рівень – окремі типові стани, проміжний рівень – комплекси, плеяди, блоки станів. Вищий рівень – цілісна функціональна структура.

Механізм виникнення і формування психічного стану описується як конкретний момент прояву моделі виникнення новоутворень в структурі особи. Виникнення нерівноважного стану, як вважається, при його постійному повторенні, стає домінантою, що зумовлює формування новоутворення, тобто

веде до закріплення відповідної властивості. Процес формування межі особи проходить у декілька етапів. На першому етапі відбувається її зародження. Цей момент пов'язаний з формуванням динамічного опорного ядра, що складається з психічних процесів, в яких виявляється стан.

Другий етап характеризується вираженістю стану і закріпленням в конкретній діяльності і поведінці. На третьому етапі сформоване новоутворення, набуваючи характеру властивості особи – саме продукує психічні стани, завдяки яким виникло.

Особливий акцент у працях відповідної тематики робиться на зв'язку психічних станів з низкою інших психологічних утворень особистості. У ряді робіт підкреслюється, зокрема, зв'язок психічних станів із активністю, що розуміється як цілеспрямована свідомо діяльність свідомого управління дією.

Звертається увага на вагомому роль феномена саморегуляції, яка розглядається, разом з активністю, як загальні, універсальні внутрішні *умови* здійснення діяльності, а також рефлексії.

Наголошується, що наявність достатнього рівня розвитку рефлексії, самооцінки, позитивного відношення до самого себе, внутрішньої потреби в самокорекції, компетентність у певній діяльності дозволяє здійснювати самовиправлення своїх помилок і недоліків поведінки.

Підкреслюється, зокрема, що у дитини регулятором поведінки при здійсненні нею складних соціально-обумовлених актів є здібність до емоційного передбачення, яке є своєрідною афективно – функціональною системою, що включає не тільки вегетативні і сомато-моторні компоненти, але й різного роду пізнавальні процеси.

Вказується, що перехід регуляції на особистісний рівень відбувається доволі тривалий час, упродовж якого активний характер поведінки дитини переходить в її здатність організації власної активності: зростає точність і упередженість при розрізненні адресованих йому дій дорослого, підвищується наполегливість у відстоюванні своїх прав.

Проте численні дослідження показують важливість вивчення психічних станів дошкільників, їх роль в життєдіяльності дитини, вплив на соматичне, психічне і психологічне здоров'я, взаємозв'язок з розвитком основних рис вдачі

і поведінки, залежність від середовища виховання і навчання, від характеру взаємодій з тими, що оточують, питання про специфіку типових станів дошкільників, взаєминах з психічними процесами і властивостями особи залишається відкритим, зокрема, недостатню розробленість проблеми специфіки і становлення способів емоційно саморегуляції у дошкільників. У ранньому віці дослідники відзначають прояв специфічних емоційних станів, що виникають у дітей завдяки ритмічному поєднанню звуків, інтонацій, кольорів, що обумовлюють формування соціально-емоційних образів. Це дає підставу вважати, що дані емоційні образи можуть складати емоційну пам'ять дитини, яка в подальшому або сприяє повноцінному розвитку особи, роблячи аналогічну життєву ситуацію комфортною, або залишений негативний емоційний слід визначає особистісні конфлікти, що утруднюють взаємини дітей з тими, що оточують.

У дошкільному віці виділяють головним чином такі базові емоційні стани, як радість, страх, горе, гнів, відповідно чотири вікові етапи емоційного розвитку дітей.

1. Здібність до «зараження» емоційним станом іншого в безпосередній взаємодії.

2. Дитина достатньо незалежна як від безпосередньо впливу ситуації, так і від емоційного стану близької людини, який вже не «заражає» його.

3. Зміна змісту афектів, що виражається, в першу чергу, у виникненні особливих форм емпатії. Емоційні стани починають передбачати хід виконання дій і виконують коректуючу роль.

4. «Інтелектуалізація афекту». Дитина може передбачати результати своєї діяльності і поведінки. Складні, подвійні переживання визначають виникнення здатності діяти відповідно до вільно прийнятої внутрішньої позиції. Відбувається диференціація зовнішнього і внутрішнього.

Як основні показники розвитку емоційної сфери дошкільника виділяються: 1) явно позитивне забарвлення участі дитини в рольових іграх, де виникає необхідність підпорядкувати свої безпосередні бажання вимогам і правилам гри; 2) поява емоційної детермінації; 3) наявність вираженого емоційного зсуву; 4) радість від правильного (тобто позитивно оцінюваного дорослими і однолітками) відтворення еталонів поведінки дорослого з приводу рішення певних соціальних

задач. Зазначені індикатори виступають найбільш раннім показником змін у процесі становлення особистості дошкільника.

Будучи первинним, емоційне віддзеркалення передує свідомому віддзеркаленню. Останнє формується на його основі. При цьому, якщо взаємодії дітей в різних сферах життєдіяльності мають позитивний емоційний тон і виникають різноманітні яскраві враження, то створюється основа до формування оптимістичного світовідчуття дітей.

У чималій кількості досліджень увага концентрується на вивченні соціального середовища як чинника розвитку емоційної сфери дитини.

У інших праць відповідної тематики вказується на взаємозв'язок емоційних станів з характером дитячої діяльності, їх вплив на творчу активність дітей. Взаємозв'язок творчих проявів і емоційних станів дітей вказує на те, що вільне самовираження визначається емоційним станом дитини, виходячи з цього можна вважати, що останні самі виступають як один з показників свободи особистості. Емоційний чинник розглядається як один із стимулів перетворення діяльності особистості і як можливий об'єкт цього перетворення. Для дитини дошкільного віку емоційні стани є і доступним засобом передачі свого ставлення до навколишнього світу, процесу пізнання.

При цьому початковою ланкою пізнавального процесу постає орієнтовна діяльність, що супроводжується емоційними реакціями. У процесі становлення пізнавальної діяльності з'являється радість при пізнаванні нового, здивування, сумнів; яскраві позитивні стани не тільки супроводжують маленькі відкриття дитини, але і викликають їх.

Підкреслюється залежність співвідношення між компонентами: пізнавальним (інформаційним), емоційним (мотиваційним), вольовим (поведінковим) у процесі навчання, від актуального стану дитини. Наприклад, на заняттях фізкультури домінує емоційний, а в міру настання втоми – зростає роль вольового і інформаційного.

Багато дослідників підкреслюють необхідність саме позитивного емоційного переживання дитини до пізнавального завдання як умови розвитку його інтересів. Вивчаючи взаємозв'язок і залежність між емоційним станом, з одного боку, і

ідейним, моральним, розумовим розвитком, формуванням переконань, з іншого боку, деякі дослідники приходять до висновку, що зміст, характер, спрямованість мислення глибоко відображаються на емоційному стані.

Досліджуючи характер співвідношення рівня розвитку розумових дій і емоційних станів у дошкільників в ігровій ситуації, дослідники відзначають, що у дітей з низьким рівнем функціонального розвитку емоційні стани більш виражені, і відрізняються великою різноманітністю ступенів вираженості, ніж у дітей з високим рівнем функціонального розвитку.

У пізнавальному процесі емоційні переживання дошкільника виступають як спосіб і цінність пізнання, де пріоритетним виступає здивування. У свою чергу, на думку інших авторів, емоційні стани за своїм функціональним значенням є найважливішими утворюючими стилю життя людини.

Емоційні стани при зовнішньому вираженні внутрішнього світу дитини дозволяють визначити його ставлення до того, що відбувається і одночасно сприяє особистому становленні.

Відзначається, що важкі життєві ситуації, кризи, фрустрація, стрес, конфлікти пред'являють завищені вимоги до ресурсів особи. Підкреслюються, що негативні емоційні стани, внутрішня невпевненість можуть служити надалі основою обережно – оборонної або зовні впевнено – наступальної позиції дитини в поведінці.

Так, вивчаючи динаміку емоційних проявів в дошкільному віці і розкриваючи їх специфіку у дошкільників, А.В. Запорожець, доводив, що емоційні стани виконують функцію орієнтування дитини в тих особистих сенсах, які мають для нього предмети навколишнього світу, що несуть певні знаки і символи. При цьому, як відзначав автор, емоційні стани відіграють роль як у формуванні нових мотивів поведінки у дітей, перетворюючи їх із знайомих на реально – дійові, так і в реалізації мотивів поведінки, що вже є у суб'єкта, де виявляється їх регулятивно-спонукальна функція.

Завершуючи цей за необхідністю стислий огляд, можна виділити найбільш поширені погляди щодо особливостей психічних станів дошкільників:

- зв'язок з життєдіяльністю. Зайва інтенсивність і тривалість станів може викликати зміни в організмі.

Актуалізація психічних станів відбувається в результаті внутрішніх і зовнішніх змін. Психічні стани визначають фон здоров'я і самі залежать від нього.

- їх особистісний характер: психічні стани є віддзеркаленням відносин, переживань до значущих предметів, явищ, людей, дій для цієї дитини у конкретній ситуації, яка має для нього особовий сенс (емоційно – безпосереднє переживання сенсу ситуації).
- зв'язок з діяльністю. Психічні стани служать сигналом успішності-неуспішності оволодіння діяльністю з одного боку, і з іншої сторони – діяльність визначає психічні стани.
- малоусвідомлюваність психічних станів. Дошкільник не завжди може усвідомити, який стан він випробовує і причини його виникнення.
- лабільність. Характеризуються легкістю виникнення, зміни і схильності впливу із зовні (соціальних дій).
- глобальність або слабка диференціація. Характеризується виникненням нових вищих рівнів організації, що беруть на себе координацію і перебудову функціонування нижче прилягаючих рівнів.

#### **Список використаних джерел**

1. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии : Учеб. пособие для студ. вузов / Г.С. Абрамова. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 320 с.
2. Алексеева М.І. Сім'я у сучасному світі / М.І. Алексеева // Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К. : Гнозис, 2001. – Т. 3. – Ч. 3. – С. 7-11.
3. Асеев В.Г. Возрастная психология / В.Г. Асеев. – Иркутск : Наука, 1989. – 210 с.
4. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): / Г.О. Балл. – Житомир : ПП «Рута», Вид-во «Волинь», 2008. – 232 с.
5. Балыгин М.М. Образ жизни семьи и здоровья детей раннего возраста / М.М. Балыгин // Здоровоохранение РФ. – 1998. – № 3. – С. 31-42.
6. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: МГУ, 1995. – 352 с.



7. Боссарт А.Б. Парадоксы возраста или воспитание / А.Б. Боссарт. – М. : Просвещение, 1991. – 263 с.
8. Бреева Е.Б. Дети в современном обществе / Е.Б. Бреева. – М. : Эдиториал Ур СС, 1999. – 541 с.
9. Венгер А.Л. Ребенок в обществе: исторический кризис детства / А.Л. Венгер // Вопросы психологии. – 2008. № 4. – С. 3-12.
10. Вовчик-Блакитна О.О., Гурлева Т.С. Проблеми виховання особистості в сім'ї: вчора і сьогодні / О.О. Вовчик-Блакитна, Т.С. Гурлева // Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К. : Гнозис, 2004. – Т. 6. – Вип. 2. – С. 53-57.
11. Возраст надежд или тревог / Сост. Лебедева Т.М. – Краснодар : Знания, 1986. – 206 с
12. Выготский Л.С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во экспериментального дефектологического института, 1936. – 378 с.
13. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребёнку уверенность в себе, истинное здоровье и достоинство / В.И. Гарбузов – СПб : АО «Сфера», 1994. – 160 с.
14. Думитрашку Т.А. Структура семьи и когнитивное развитие детей / Т.А. Думитрашку // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 31.
15. Кісарчук З.Г., Єрмусевич О.І. Психологічна допомога сім'ї / З.Г. Кісарчук, О.І. Єрмусевич. – Книга 3. Навчальний посібник: У 3 книгах. – К. : Главник, 2006. – 160 с.
16. Кравченко Т.В., Трубавіна І.М. Допомога батькам у вихованні дітей: Методичні рекомендації для соціальних працівників / Т.В. Кравченко, І.М. Трубавіна. – К. : ДЦССМ, 2004. – 100 с.
17. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2001. – 392 с.
18. Кульчицька О.І. Дізнаємося про вікові особливості дітей дошкільного віку / О.І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2002. – № 3. – С. 4454.
19. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР / М.И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

20. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
21. Масару И. После трех уже поздно / И. Масару – М. : РУССЛИТ, 1991. – 96 с.
22. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов (4-е изд., стереотип.) / В.С. Мухина. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
23. Партико Т.Б. Психологічні нариси з дитячої автономії / Т.Б. Партико / Вісник Львівського університету. Серія філософські науки. Випуск 4. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2003. – С. 449-455.
24. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / Под ред. д-ра псих. наук, проф., акад. БПА М.К. Тутушкиной. – 3-е изд.: Изд-во «Дидактика Плюс», СПб. : Питер, 2001. – 348 с.
25. Славіна Н.С. Вплив особливостей сімейних відносин на емоційну сферу дитини / Н.С. Славіна // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. акад. С.Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 27. – С. 219-227.
26. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья: В 2-х томах / А.С. Спиваковская. – ООО «Апрель Пресс», ЗАО Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 1999. – 464 с.
27. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия» / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: «Феникс», 2000. – 544 с.
28. Удовенко Ю.М. Вплив несприятливих умов соціалізації на психічний розвиток дитини: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд..психол. наук: спец 19000.05 “Соціальна психологія, психологія соціальної роботи / Ю.М. Удовенко. – К., 2007. – 22 с.
29. Яблонська Т.М. Аналіз досліджень сім’ї як чинника розвитку особистості дитини / Т.М. Яблонська // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. акад. С.Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 29. – С. 323-332.

Materials of psychological literature review on questions of age peculiarities are presented in the article. These problems deal with level of adaptation of a child to new circumstances of socialization and pos-

sible ways of psychological diagnostics. It is stated that, inspite of considerable experience of research in age and pedagogical psychology, problems of engines, structures and functions of psychical states at the stage of early development are not sufficiently worked out. It is assumed that methods of qualitative and quantitative assessment of psychological states of child's personality under school age may be adequate psychological instrument of studying of children's development.

**Key words:** mental state, socialization, child under school age psychological diagnostics, development, experience.

*Отримано: 20.05.2009*

УДК 316.62

*Н.О. Рогожинська*

## **Сутність категорії «норма» та відхилення від неї**

Актуальність цієї теми в тому, що на даний момент з боку багатьох дослідників спостерігається підвищена цікавість до проблеми девіантної поведінки. Наукове дослідження даного питання здійснюється в багатьох галузях: психології, кримінології, психопатології, соціології. В стадії формування знаходиться нова наукова дисципліна – психологія девіантної поведінки. Пояснити фактори виникнення, етіологію розвитку, патогенез процесу, умови та причини стало провідним завданням. Для його вирішення потрібно знайти відповідь на численні базові питання, серед яких питання про сутність категорії «норма» (соціальна норма) та відхилення від неї.

**Ключові слова:** норма, групова норма, взаємозалежність, підліткова делінквентність, девіація, ідеал, поведінка, вчинок, людина, соціальні очікування, ярлик.

Актуальность этой проблемы в том, что сегодня со стороны многих исследователей наблюдается повышенный интерес к проблеме девиантного поведения. Научное исследование этого вопроса ведется во многих областях: психологии, криминологии, психопатологии, социологии. В стадии формирования пребывает новая научная дисциплина – психология девиантного поведения. Объяснить факторы возникновения, этиологию развития, патогенез

процесса, условия и причины – основные задания, для разрешения которых нужно отыскать ответы на базовые вопросы, среди которых вопросы о сущности категории “норма” (социальная норма) и отклонение от неё.

**Ключевые слова:** норма, групповая норма, взаимозависимость, юношеская делинквентность, девиация, идеал, поведение, поступок, человек, социальные ожидания, ярлык.

Епоха змін, соціально-економічна ситуація різко загострила проблеми, пов'язані з корекцією аномальної (девіантної) поведінки. Зміни, які відбулися в теперішньому суспільстві, зруйнувалися попередні поняття «норми» в поведінці. При відсутності чітких соціальних перспектив це не може не вплинути на фізичне і душевне здоров'я підлітків та юнацтва. Звісно, українське суспільство не може залишатися в такому стані. Девіантна поведінка має величезний руйнівний вплив на суспільство та руйнівні тенденції для країни.

У групі, навіть тій, яка працює упродовж короткого терміну, дуже легко помітити певні закономірності поведінки її членів. Ці закономірності отримали назву «соціальних норм». Норми відображають уявлення, які розділяють всі члени групи про прийнятну поведінку, яка від них очікується. Відмінність норм від ролей полягає в тому, що ролі розділяють людей, заставляють їх діяти відмінно один від одного, тоді, як норми об'єднують членів групи, показуючи, як члени групи чинять однаково.

У самому визначенні норм є дві важливі характеристики.

1. Норми включають у себе достатньо чіткі уявлення про те, яка поведінка є прийнятною.

2. Існують певні погодження між членами групами, які стосуються цих уявлень.

Окрім цих двох характеристик можуть бути виділені ще декілька властивостей норм.

- Норми, в основному, включають у себе елемент примусовості, а саме: опису того, як хтось «повинен» себе поводити.
- Норми є більш очевидними і більш легко розпізнаними людьми, що є важливим для групи.
- Норми приводяться в життя самою групою. Численні види робочої поведінки встановлюються і контролюються самою організацією, тоді як норми регулюються всередині групи.

- Існує велике розгалуження в прийнятності норм групою і в ступені, в якому вважається допустимою поведінка, яка відхиляється від норми.

Девіантна поведінка – це поведінка, яка відхиляється від яких-небудь норм. Для того, щоб говорити про зміст девіантності, необхідно мати хоча б загальне уявлення про норму, її сутність.

Норма розглядається багатьма науками. У соціології вона займає значне місце.

Поняття норми вважається соціологами чимало не центральним, ключовим у соціології.

Під соціальною нормою розуміють поведінку, яка історично виникла в певному суспільстві, межа, міра, інтервал допустимої (дозволеної або обов'язкової), діяльності людей, соціальних груп, соціальних організацій. З точки зору суб'єкта формування норм поділяють на:

- Офіційно встановлені – це ті норми, які створюються законодавчими або іншими вповноваженими на те органами. Норма формування втілюється тут у вигляді:
  - зведення юридичних законів;
  - адміністративних актів;
  - посадових інструкцій;
  - правил внутрішнього розпорядку організації чи установи;
  - статутів суспільних організацій і т.д.
- Норми, які склалися фактично, – це ті правила, які виникли стихійно або в процесі історичного розвитку спільнот, або під дією певного збігу обставин. До розряду подібних норм належать:
  - звичаї;
  - традиції;
  - норми моралі;
  - норми етикету.
- Під впливом життєвих обставин виникають норми тимчасової дії.

Вони можуть закріпитися в моралі людей, якщо несприятливі обставини перманентно будуть повторюватися. Це «хвилинні» норми поведінки, які діють до тих пір, поки натовп не розсіється чи не отримає імпульс до трансформації [3], а саме: до нового зразка дій та норм.

Соціальні норми також можна класифікувати за механізмом оцінки і регуляції поведінки індивідів, груп і соціальних спільнот. У такому випадку можна виділити:

1. Норми-ідеали. Відомо, що ідеалу досягнути не можливо. Але зміст його цінності у властивості бути орієнтиром, зразком з абсолютним значенням для індивідів або груп, які прагнуть удосконалювати себе або свою діяльність.

2. Норми-зразки поведінки. Зразок, на відміну від ідеалу, відіграє роль засобу для досягнення певної цілі. Існує велика кількість зразків поведінки, відхилення від яких не викликає осуду оточуючих. Індивід вільний обирати засоби, керуючись власним досвідом, знаннями, нахилами. Наприклад, не всі випускники шкіл слідуєть хрестоматійному зразку, згідно з яким потрібно вступити до вузу.

3. Професійні норми регулюють відношення між колегами, полегшуючи виконання службових обов'язків.

4. Статистичні норми виражають певні властивості, які притаманні великій кількості людей, подій. Наприклад, для більшості подружніх пар в Україні нормою є мати одну-дві дитини. Кожне суспільство має середній показник народжуваності, смертності, дорожньо-транспортних випадків, самогубств, шлюбів, розлучень тощо. Такі норми ніхто не приписував, і в такому сенсі вони є тими, що фактично склалися.

Існує діалектика норм суспільства, їх взаємний перехід і протиріччя. Наприклад, офіційно встановлені норми і норми, які склалися, можуть не відповідати одна одній. Скажімо, правил дорожнього руху не дотримуються пішоходи, ігноруються норми вигулювання собак у містах, заборона відвідувати ліс під час засухи і т.д. Норми, які фактично склалися, можуть отримувати статус офіційних. Так відбулось у нашій країні на рубежі 80-90-х рр., коли перепродаж товарів народного вжитку був узаконений.

Більшість соціальних норм складається як результат відображення у свідомості та вчинках людей об'єктивних закономірностей функціонування суспільства. Норми полегшують входження індивіда в групу, соціальну спільноту, допомагають взаємодії людей, сприяють згуртованому виконанню функцій соціальних інститутів. Але відображення об'єктивних закономірностей може здаватися неадекватним,

викривленим, взагалі протиречивим. У такому випадку встановлена норма матиме дезорганізуючу дію. Виходом із ситуації буде відхилення від норми. Отже, норма стає аномальною, а відхилення від неї – нормальним. Інколи таке відбувається внаслідок волюнтаризму законності, коли офіційно закріплені норми порушуються функціонуванням системи. Це, наприклад, антиалкогольна кампанія в США (20-ті роки) і СРСР (80-ті роки), коли виникли підпільні організації з продажу алкоголю. Це також спроба деяких теоретиків виправдати хабарництво (кінець 80-х, початок 90-х рр. в Україні) і трактувати його як потрібну плату за додаткову послугу, що сприяло ще більшому зростанню корупції.

Норми суспільства, рівноцінно іншим елементам культури, мають тенденцію до консерватизму. Але соціальні системи під впливом зовнішніх та внутрішніх процесів змінюються. Норми, які адекватно відображали соціальні відносини в минулому, вже не відповідають запитам системи, яка склалася. Тільки відхилення від них дає можливість вийти зі скрутного становища. Проходить час, і норма перетворюється у відхилення і навпаки.

Тепер безпосередньо переходимо до аналізу девіантної поведінки, а саме, поведінки, яка відхиляється від норми. Засоби масової інформації звертають увагу на крайні форми девіацій: вбивства, зґвалтування, проституцію, наркоманію, самогубства. Але діапазон девіантності набагато ширший. Звернемо увагу на те, що девіантність – поняття оціночне. Одні форми схвалюються, інші, навпаки, засуджуються групою або суспільством. Уявлення людей про «позитивне» і «негативне» не є постійними величинами. Вони змінюються як в часі, так і в просторі.

Зміни в часі означають, що в одного і того ж народу один і той самий вчинок може розцінюватися в одну епоху як позитивний, а в іншу – як негативний. Наприклад, відтік євреїв у СРСР більшістю сприймався як прояв непатріотичного пристосування. На цей момент ставлення до еміграції стало більш терпиме, як і до жінок, які беруть шлюб з іноземцями із розвинутих країн.

Зміни в просторі слід розглядати в контексті культур. Зміни у фізичному просторі стосуються відмінностей культур народів. Наприклад, американський соціолог Н. Смелзер, стверджує,

що у невеликому місті Канзас проституція вважається нелегальною і девіантною; в Рено вона узаконена і не викликає схвалення; в Парижі – легальна і не викликає засудження. Проблема критеріїв норми, нормального розвитку набуває особливої актуальності в контексті корекційно-розвивальної діяльності, вирішення задач виховання і перевиховання [1]. В практичній психології та педагогіці сьогодні, «працюючими» є поняття предметна норма – знання, вміння і дії, які необхідні учню для оволодіння даними предметного змісту програми (відображається в стандартах освіти); соціально-вікова норма – показники особистісного і інтелектуального розвитку людини (психологічні новоутворення), які повинні скластися до кінця певного вікового етапу; індивідуальні норми – проявляються в індивідуальних особливостях розвитку і саморозвитку дитини.

Основним споживачем диференційно-психологічних знань є психодіагностика. В психології індивідуальних відмінностей народжуються нові поняття, для вимірів яких створюються або підбираються методики. Тут виникають уявлення про способи оцінки і інтерпретації отриманих результатів. У зв'язку з цим важливим є поняття психологічної норми, досить неоднорідне за своїм змістом, на яке впливають, як мінімум чотири фактори.

1. Норма – поняття статистичне. Нормальним визнається те, чого багато, що належить до середини розподілу. А «хвостові» його частини, відповідно, вказують на область низьких («субнормальних») або високих («супернормальних») значень. Для оцінки якості ми повинні співвіднести показники людини з іншими і, отже, визначити її місце на кривій нормального розподілу. Очевидно, що префікси «суб», «супер» не дають етичної чи прагматичної оцінки якостей (якщо в людини «супернормальний» показник агресивності, навряд це добре для неї самої і оточуючих). Норми не абсолютні, вони розвиваються і стають емпіричними для даної групи (вікової, соціальної та інших). Так, упродовж останніх років показники маскулітності за опитувальником ММРІ в дівчат стійко підвищений; але це не говорить про те, що вони поголовно ведуть себе як юнаки, а про необхідність перегляду застарілих норм.

2. Норми, зумовлені соціальними стереотипами. Якщо поведінка людини не відповідає загальноприйнятній в даному суспільстві, вона сприймається як девіантна. Наприклад, в



українській культурі не прийнято ставити ноги на стіл, а в американській – це ніким не засуджується.

3. Норми асоціюються з психічним здоров'ям. Нормальним може вважатися те, що вимагає звернення до клініциста. Необхідно зазначити, що в психіатрії оціночний підхід дискутується, а як найбільш суттєва вказівка на відхилення від норми приймається порушення продуктивності діяльності і здатності до саморегуляції. Так, наприклад, коли людина похилого віку, усвідомлюючи слабкість своєї пам'яті, використовує допоміжні засоби (записну книжку, розкладання необхідних предметів у полі зору), то ця поведінка відповідає нормі, а якщо вона ставиться до себе не критично, відмовляючись від необхідності «протезувати» свій життєвий простір, що в кінцевому результаті призводить до нездатності вирішувати поставлені задачі та свідчить про порушення психічного здоров'я.

4. Врешті решт, уявлення про норми визначається очікуваннями, власним неузагальненим досвідом та іншими суб'єктивними змінними: так, наприклад, якщо перша дитина в сім'ї почала розмовляти у віці півтора років, то друга дитина, яка не навчилася вільно пояснюватися сприймається, як наділена ознаками відставання.

В. Штерн, закликаючи до обережності в оцінці людини, зазначав, що, по-перше, психологи не мають права з встановленої аномальності тієї чи іншої властивості робити висновок про аномальність самого індивіда як носія цієї властивості і, по-друге, не можливо встановлену аномальність особистості звести до вузького кола як до єдинної першопричини [2]. У сучасній діагностиці поняття «норма» використовується при вивченні неособистісних характеристик, а коли мова йде про особистість, використовують термін «особливості», тим самим підкреслюючи відмову від нормативного підходу.

Отже, норми – це не застигле явище, вони постійно оновлюються та змінюються. Обов'язково повинні переглядатися і стандарти психодіагностичних методик.

На жаль, не існує такого суспільства, такого щасливого суспільства, в якому всі члени поводити би себе відповідно загальним нормативним вимогам. Термін «відхилення» означає поведінку індивіда або групи, яке не відповідає загальноприйнятим нормам, результат – порушення цих норм.

Методи і засоби, якими усуваються небажані форми людської життєдіяльності визначаються соціально-економічними відносинами суспільної свідомості, інтересами правлячої еліти. Але один індивід може мати відхилення в соціальній поведінці, інший з в особистісній організації, третій – у двох сферах одночасно.

Низка вчених вважає, що девіація – це межа між нормою та патологією. Девіантність не можливо вивчити не знаючи норм. Але оскільки визначення норм в різних соціальних середовищах мають суттєві розбіжності, а норми – ідеали, система основних цінностей носять загальний характер, їх важко застосувати до конкретних соціальних об'єктів.

Деякі вітчизняні та зарубіжні вчені пропонують поділяти девіантну поведінку на злочинну (кримінальну), деліквентну (до злочинну) та аморальну.

Кримінальною називають особистість, яка скоїла злочин. Вбивство, зґвалтування, нелюдські вчинки в цілому світі вважаються девіацією, незважаючи на те, що під час війни вбивства виправдані.

Під деліквентністю традиційно розуміють правопорушення або протиправну дію, яка не несе за собою кримінальної відповідальності. В німецькій мові цей термін включає всі випадки порушення норм, передбачених кримінальним кодексом, іншими словами всі юридично карні справи. Вітчизняні вчені особистість неповнолітнього, який скоїв злочин, називають деліквентною; повнолітнього – кримінальною.

А.Е. Лічко під деліквентною розуміє незначні антисуспільні дії, які не призводять до кримінальної відповідальності: шкільні пропуски, належність до антисоціальної групи, знуцання над слабшими і т.д., але В.В. Ковальов не погоджується проти такої трактовки «деліквентної поведінки», прирівнюючи її до «кримінальної».

Існує ще одна точка зору, яка визначає деліквентність не як провинність, схильність, психологічну тенденцію до правопорушення. Деліквентними розцінюють такі прояви поведінки, як агресія, брехливість, прогули школи, бродяжництво, ворожість до вчителів та батьків, жорстокість до молодших та тварин, зухвалість та лихослів'я.

Оскільки відмічені якості є аморальними (тими, які суперечать нормам етики і загальнолюдським цінностям),

спостерігається важкість у відмежуванні деліквентних та аморальних вчинків. За численними характеристиками кримінальна і деліквентна поведінка рядоположені. Різниця між цими поняттями в тому, що останні носять антисоціальний характер, а аморальна – асоціальний. Аморальна поведінка відображає аномалії характеру, схильності до вчинення деліквентних і кримінальних вчинків.

Першим, хто ввів у Росії термін «девіантна поведінка», яке і на даний час вживається з терміном «поведінка, що відхиляється від норми», був Я.І. Гілінський.

У витоків вивчення девіантної поведінки стояв французький вчений Е. Дюркгейм, який запропонував поняття соціальної аномії, визначивши її як «стан суспільства, коли старі норми та цінності вже не відповідають реальним відношенням, а нові ще не затвердилися» [3].

Завдяки Р. Мертону та А. Коену теорії девіантної поведінки перетворились в окрему наукову течію. Р. Мертон проаналізував, яким чином окрема соціальна структура спонукає деяких членів суспільства до невідповідної приписам поведінки. Американський соціолог назвав поведінкою, яка відхиляється від норми, таку, яка іде в розріз інституалізованим очікуванням [2, с. 520], а англієць Д. Уолш, представник феноменологічної соціології, стверджує, що «соціальне відхилення – це в значній мірі приписаний статус» [9, с. 98], а саме: є тільки суб'єктивне значення «ярлик», яке не може бути об'єктивним. Згідно з його думкою, це не внутрішня наявна певній дії якість, а результат соціальної оцінки і застосування санкцій. Очевидно, що наявні характеристики девіантної поведінки не повністю розкривають її природу та об'єкт антинормативних властивостей.

Більш широку трактовку визначення девіації дає Г.А. Аванесов: «Під поведінкою, яка відхиляється від норми слід розуміти дію, яка не відповідає заданим суспільством нормам та типам [1, с. 257], а саме йдеться про порушення будь-яких соціальних норм».

Відхилення можуть відбуватися в сфері індивідуальної поведінки та являють собою вчинки конкретних людей, які забороняються суспільними нормами. Водночас у будь-якому суспільстві багато субкультур, які відхиляються, норми яких обговорюються загальноприйнятою, домінуючою мораллю суспільства. Такі відхилення називаються груповими. Як пише

професор Каліфорнійського університету в Берклі (США) Нейл Джозеф Смельзер, визначення девіації є досить важким, що пов'язано з невизначеністю і різноманітністю поведінкових очікувань. Девіація веде за собою ізоляцію, лікування, виправлення або інше покарання. Смельзер виділяє три основних компоненти девіації.

1. Людина, якій властива певна поведінка.

2. Норма та очікування, яке є критерієм оцінки поведінки як девіантної.

3. Інша група та організацію, яка реагує на дану поведінку [7, 78].

Отже, під девіантною (лат. *Deviatio* – відхилення) поведінкою, розуміють: вчинок, дію людини, яка не відповідає офіційним або фактичним нормам (шаблонам, стандартам), які склались у певному суспільстві; соціальне явище, виражене в масових формах людської діяльності та невідповідне офіційно встановленим або фактичним нормам. У першому значенні девіантна поведінка переважно предмет психології, педагогіки, психіатрії. В другому – соціології та соціальній психології. Звісно, таке дисциплінарне розмежування відносно.

Отже, всі відхилення можна класифікувати:

1) За змістом і формою прояву

- відхилення від соціальної норми в залежності від форми прояву поділяються на моральні та кримінальні. Вони не є патологічними, людина, в якій зазначені прояви, залишається свідомою істотою – особистістю, яка розуміє свої дії та несе за них відповідальність. Сутність у неправильному усвідомленні особистістю свого місця і призначення в суспільстві, в дефективності морального та правового усвідомлення, соціальних установок та сформованих звичок;
- причинами психічних відхилень можуть бути соціальні фактори, але психологічний їх механізм у тому, що порушена мозкова функція;
- на основі моральних, а іноді і патологічних, виникають кримінальні відхилення. Патологічні відхилення типу патологічних ревнощів, афективності можуть бути причиною тяжких злочинів проти особистості (зґвалтувань, вбивств тощо).

2) За ступенем стійкості відхилення можна класифікувати на тимчасові (ситуаційні) – причиною яких може бути ситуація,

яка під дією зверх сильних подразників призводить до «збою нервової системи» (за висловом І.П. Павлова) викликає важкі психічні стани і порушує звичну картину поведінки. Так, внаслідок тривалої нервової напруги, виснаження нервової системи хворобою, витривала людина може проявити безтактовність, грубість, гарячкуватість. Тимчасові відхилення можуть проявлятися і під впливом групи: явищами групового навіювання та конформності, внаслідок чого неповолітні нерідко здійснюють злочин; та стійкі (характерні для даної особистості).

3) За об'ємом та широтою ураження відхилення можуть бути частковими (парціальними) – це відхилення, які займають тільки одну групу відносин людини, і які характеризуються непослідовністю і протиріччями особистості. Є люди, в яких правильні політичні погляди вживаються з моральними поглядами в побуті. Непослідовна поведінка людини проявляється в різноманітних життєвих ситуаціях. Ці відхилення виражаються в однобічному ураженні свідомості, психічних функцій, при яких можлива компенсація психічних розладів і соціально – трудової реадaptaції психічно хворої людини. До глобальних відносяться відхилення, які захоплюють всі сфери життєдіяльності, її свідомості та психічних процесів, властивостей і станів. Такі люди стають об'єктом вивчення психіатрії.

4) За ступенем виразності поділяються на істотно виражені – проявляються в тих чи інших стійких рисах особистості, які викликають аморальну і кримінальну поведінку в її вихідних умовах. Ступінь виразності відхилень від соціальної норми використовується для прогнозування злочинної поведінки особистості та профілактики злочинів. Відхилення від соціальної норми, які стоять на межі норми, можуть свідчити або про аморфність особистості або про що формування негативних рис ще продовжується, або про виправлення, яке почало формуватися. Чітко виражені патологічні відхилення свідчать про хворобу особистості, не чітко – про стани на межі норми.

Відмінності девіантності в соціальному просторі розуміються як різниця культурних уявлень груп і шарів, які складають одне суспільство. Наприклад, мілке хуліганство в підлітковому середовищі вважається мало не доблестю, проявами «справжніх чоловічих» якостей, а в дорослих про це

складається зовсім інша думка. Отже, норма і девіантність поняття досить відносні. Відхилення можуть відбуватися в сфері індивідуальної поведінки, вони являють собою вчинки конкретних людей, які забороняються конкретними нормами. Водночас, у суспільстві велика кількість субкультур, які відхиляються від норми та засуджуються загальноприйнятими нормами в суспільстві. Самі відхилення можуть приймати різноманітні форми: злочинність, аскетизм, святість, геніальність тощо. Пояснити такі причини, розкрити їх зміст та шляхи попередження можна лише при глибокому вивченні цього явища.

#### **Список використаних джерел**

1. Аванесов Г.А. Криминология и социальная профилактика. – М., 1980.
2. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений/ А.Д. Гонеев, Н.В. Ялпаева: Под ред. В.А. Сластинина. – 2-е изд., перераб. – М.: Академия, 2002.
3. Дюркгейм Э. Норма и патология // Рубеж. Альманах социальных исследований. – 1991. – № 2.
4. Ковалёв А.Г. Психология личности. – М., 1999.
5. Коэн А. Исследования проблем социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения// Социология сегодня. – М., 1965. – С. 520.
6. Кряжев П.Е. Общество и личность. – М., 2002.
7. Люис К.С. Христианское поведение // Иностранная литература. – 1990. – № 5.
8. Уолис Д. Новые течения в социологической теории. – М., 1978.
9. Шибутани С. Социальная психология. – РнД, 1998.

The topicality of my article consists in the following nowadays between different scientists we can see increased interest in deviance problems. The science investigation of deviation realizes in Psychology, Psychiatry, Sociology, Criminology and others. In the stage of formation there is a new branch of knowledge – The Psychology of deviation's behavior. The main problem is to explain the reasons, conditions and factors. This deviation phenomenon is the first task. So we are able to find the answers in the "Norm" category.

**Key word:** Norm, group norms, interdependence, juvenile delinquency, deviation, ideal, behavior, person, action, social expect, label.

*Отримано: 07.05.2009*

## Становлення цінностей особистості у контексті проблем української реальності

У статті висвітлюється процес становлення цінностей особистості у контексті проблем української реальності, а також зроблена спроба вибудувати модель психології становлення людських цінностей. Пропонується структура цінностей, які під впливом соціально-психологічних механізмів перебувають у процесі становлення і переоцінки, еволюції і взаємоперетворення.

**Ключові слова:** цінності, структура цінностей, модель становлення цінностей, ідеал, норма, принцип, ціль, відношення, значення, сенс.

В статье рассматривается процесс становления ценностей личности в контексте проблем украинской реальности, а также сделана попытка построения модели психологии становления человеческих ценностей. Предлагается структура ценностей, которые под влиянием социально-психологических механизмов находятся в процессе становления и переоценки, эволюции и взаимопревращения.

**Ключевые слова:** ценности, структура ценностей, модель становления ценностей, идеал, норма, принцип, цель, отношение, значение, смысл.

Психологія становлення основних цінностей особистості у сучасній Україні безпосередньо пов'язана з тими об'єктивними і суб'єктивними перетвореннями та зрушеннями, які відбуваються у внутрішньому житті України та її міжнародному становищі.

Відомо, що деякі форми зв'язку цінностей зі змінами, які мають місце в об'єктивній реальності, специфічній формі відношення до цих змін складаються в залежності від змістовних структурних характеристик самих цінностей. У науковій літературі з досліджуваної проблеми приділялася значна увага переоцінці цінностей під впливом зовнішніх змін [1], а також висвітлення окремих проблем становлення цінностей [2].

У цій статті концентрується увага на тому, що сучасна українська реальність не може не впливати на психологію

становлення цінностей молоді людини і переоцінку цінностей людей старших поколінь. Тому безпосереднім об'єктом нашого дослідження є реакції свідомості особистості на реальні зміни і процеси характерні для нашого сучасного суспільства. Мова йде про форми реакції, що являють певну цілісність, в межах якої існують стійкі структурні утворення. Такими, наприклад, найхарактернішими для сучасного українця є уявлення про успіх людини через владу, завдяки владі, тобто про шляхи і засоби досягнення успіху, про характер відношення людини з іншими людьми, про характер відношення до суспільства і держави, про основні механізми розвитку українського суспільства, про відмінності цього суспільства від інших, європейських і не тільки європейських суспільств. Ці уявлення втілюються в специфічно українських варіантах індивідуалістичних і націоналістичних чи інтернаціоналістичних ціннісних орієнтаціях, в надіях і очікуваннях, породжених українською реальністю. Одночасно ця реальність породжує і чітко проявляє неспівпадання і конфлікт загальнолюдських цінностей, надій і очікувань з дійсним станом справ усередині країни і світу в умовах внутрішньої та світової кризи.

Метою публікації є висвітлення процесу становлення цінностей особистості у контексті проблем української реальності, а також спроба вибудувати модель психології становлення людських цінностей.

Існує принаймні два основних розуміння цінностей: 1) все те, що має значущий характер – всі результати й продукти духовної діяльності; 2) духовні утворення – ідеологія, цілі, уявлення про належне, прекрасне й істинне (щире).

У сучасній культурі також існує поняття пріоритетних, загальнолюдських, вищих цінностей – це правда, краса, мета, гармонія, активність, унікальність, досконалість, потреба й необхідність, завершеність, справедливість, порядок, простота, багатство, спокій, воля, гра, самодостатність тощо.

Структуру цінностей можна представити, як це показано на рис. 1.

Цінності існують у формах цілей, значень (сенси), відношень, норм, принципів, ідеалів та у формі ціннісних орієнтацій як частини суб'єктивного світу людини, її особистісного надбання, тобто цінність прожита людиною, привласнена в результаті особистого досвіду, драматичних переживань, значущих відносин.





*Рис. 1. Структура цінностей*

Традиційні цінності українця, зіткнувшись у конфлікті з реальністю, по-різному реагують на ситуацію. Однією з форм реакції є пристосування цінностей до змінюваної реальності й певна їх модифікація та модернізація. Мова йде про еволюцію свідомості людини у відповідності до логіки реформізму. Ця еволюція передбачає включення поряд з традиційними цінностями елементів нетрадиційних і нових, співіснування і компроміс старого й нового. Вибір цього шляху за своєю внутрішньою сутністю дуже суперечливий. По мірі наростання змін реальності наростає і суперечність. Різко загострюється внутрішня боротьба навколо сенсу, глибини, темпів становлення цінностей і нової реальності. В результаті настає криза особистісної та реформістської орієнтації в цілому, але дуже часто має місце її мутація.

В цих умовах особливо чітко може проявитися друга форма реакції на поглиблення конфлікту зі змінюваною реальністю. Мова йде про прагнення законсервувати, спасти від руйнування раніше сформовані цінності, зберегти status-quo, тобто певне співвідношення традиційного і нетрадиційного в свідомості, яке склалося в процесі попереднього розвитку, забезпечити стабільність цього відношення, рівновагу старого і нового, а також послабити все те, що загрожує цій рівновазі. На стадії, коли конфлікт в очікуванні й реальності досягає екстремальної гостроти, з'являється третя форма реакції на цей конфлікт. Проявляється вона через ностальгію за минулим, в його ідеалізації,

прагненні відродити це минуле, відновити його. Тут часто йдеться про прагнення до радикальних змін існуючої реальності.

Усвідомлення, яке залишається прив'язаним до традиційних цінностей, спрямованих на певні очікування, але, яке поступово перестає вірити в практичну реалізацію своїх очікувань, може проявлятися в різних формах.

Подібне усвідомлення може стати передумовою внутрішнього відчуження людини від тих реально існуючих і пануючих у суспільстві умов, інституцій і способів організованої діяльності, які сприймаються людиною як перепони на шляху реалізації її очікувань. В уявленні такої людини ці екзистенціальні умови, інституції і способи організованої діяльності позбавляються ціннісного сенсу. Їх існування може розглядатися як таке, що суперечить головним цінностям.

Якщо при цьому відсутня програма практичних дій, а інколи навіть і віра в можливість перетворень, але існує система умов, інституцій і способів організації, яка здається могутньою і непереборною силою, то духовне відчуження може співіснувати з конформізмом повсякденної практичної поведінки. У цьому випадку відчуження реалізується тільки в складному комплексі внутрішніх переживань. Ці переживання можуть проявитися в інвертованих чи екстравертованих формах, заганятися всередину, зміщуватися в різних напрямках чи преноситися на різні об'єкти. Відчуження може також реалізуватися в прагненні втекти від реальності, що практично неможлива.

Переходячи в конфлікт з реальністю і виявляючи неможливість реалізуватися, цінності можуть на певний період часу стати привабливішими, значущішими, але неможливість їх практично реалізувати і, відповідно, зв'язаних з ними очікувань стає передумовою втрати віри в ці цінності, їх девальвації й руйнації. На цьому шляху можлива стадія, коли втрата віри в традиційні й раніше утворені людиною цінності не супроводжуються встановленням принципово нових цінностей. Внаслідок цього виникає стан внутрішньої психологічної порожнечі, вакууму цінностей і сенсу життя. Цей стан проявляється в розгубленості, неврозах і веде до різних видів апатії.

Виявившись дискредитованими як значущі життєві цілі, старі цінності можуть зберігати свою привабливість. Усвідомлення, в межах якого відбувається складний процес

переоцінки цінностей, мобілізує свою енергію (увагу) для позбавлення від цінностей, які раніше були дуже важливими, а тепер розглядаються як причини тих чи інших хворобливих станів особистості та її життєвих невдач.

Процес переоцінки цінностей зазвичай багатостадійний і на різних стадіях він може давати різні результати. Ці результати залежать від того, чи супроводжується процес девальвації старих цінностей, тих, що суперечать новій реальності, становленням системи дійсно нових цінностей адекватних об'єктивній лінії розвитку суспільства й особи.

У випадку, коли переоцінка цінностей не включає ці два напрямки, коли ще не формується система принципово нових цінностей, цей процес може приймати форму простого «перевернення» цінностей, перетворення їх в «антицінності». Тоді внутрішня боротьба може закінчитися не оновленням особистості та її збагаченням, а навпаки, спустошенням і саморуйнацією.

Коли руйнація старих цінностей та життєвих очікувань супроводжується становленням нових, але процес цей недостатньо послідовний, внутрішньо глибоко суперечливий і обмежений, виникає інший внутрішній стан. Усвідомлення деяких нових цінностей може буди одночасно внутрішньо привязане до старих. Цінності, що здаються особистості новими, можуть бути такими тільки за формою. Особистість, яка прийняла нові цінності може бути скута старими звичками й способами мислення. Розлучившись з старими цінностями, вона може зберігати систему життєвих очікувань, яка виникла під їх впливом. Переоцінка цінностей може нерівномірно торкатися різних пластів і рівнів свідомості особистості. Вона відбувається за рахунок раціональної рефлексії, почуттів, звичок, несвідомих і свідомих установок і ціннісних орієнтацій. Як стани вони характерні для особистості, що одночасно й розвивається, й бентежиться. В процесі її оновлення можливі різкі маятнікоподібні коливання.

Становлення цінностей – процес досить складний, що вимагає тривалості часу, нелінійний за своєю суттю. Він містить у собі етапи: 1) зустрічі з цінністю; 2) усвідомлення особистістю цінності; 3) прийняття цінності; 4) реалізація цінностей у діяльності, спілкуванні й поведінці; 5) закріплення в статусі якості особистості; 6) актуалізація в ціннісних ситуаціях. На рисунку 2 схематично відображено цей процес.

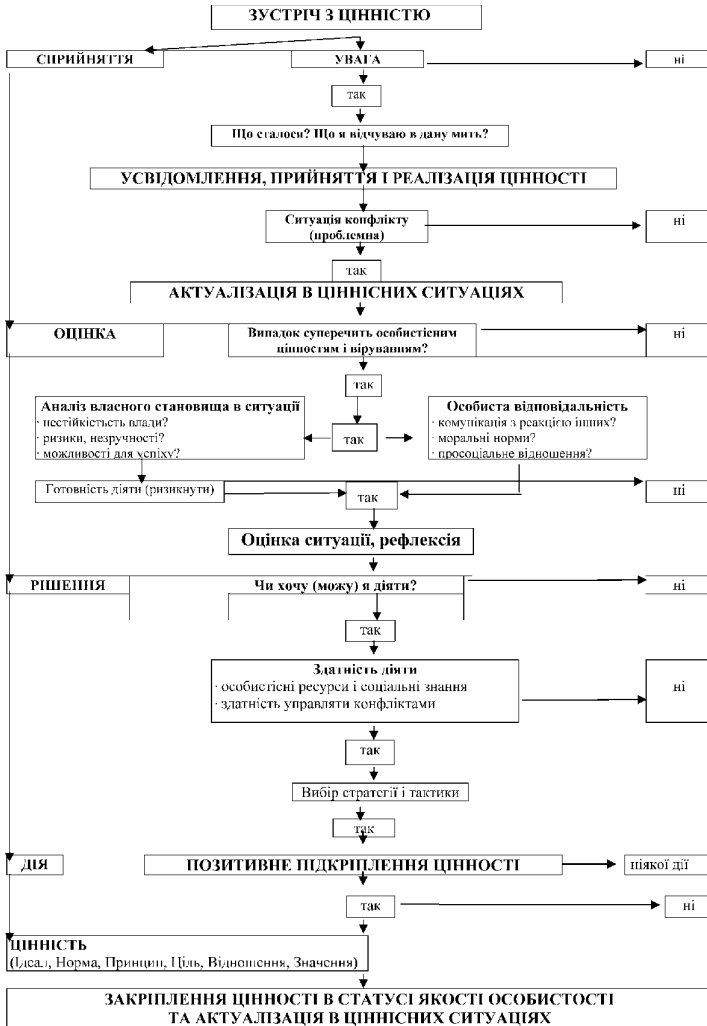


Рис. 2 Людські цінності – модель психології становлення

Ця модель (Рис. 2) служить евристичним інструментом для розуміння, у дуже сконцентрованій формі, ідеї про складність процесу становлення цінностей у контексті проблем української реальності. Вона комбінує фактори, які було виявлено у дослідженні зі змінними позитивно перевіреними у експериментальних дослідженнях [4; 5; 6].

Процес становлення цінностей – внутрішній, інтимно-особистісний процес ціннісного зародження і розвитку людини, шлях її особистісного самовизначення.

У цьому зв'язку доцільно використати поняття «ціннісне поле», що по суті є сукупністю цінностей і сенсів, які знаходяться в основі всієї системи життєдіяльності людини, всіх форм взаємин, що існують між суб'єктами, наприклад, політичного чи освітнього процесу. Ціннісне поле (ціннісний контекст політичного, освітнього середовища) формується за рахунок декількох джерел:

1) проєктований ціннісний контекст суб'єктів політичної, освітньої діяльності (цінності, внесені свідомо, на основі деяких концептуальних уявлень);

2) особистісні цінності учасників політичного чи освітнього процесу;

3) цінності, народжувані в процесі діалогу, спільного розвитку учасників політичного чи освітнього процесу.

Важливо, що ціннісне поле можуть становити цінності декларовані й цінності, реально втілювані в діяльності й спілкуванні. Вони можуть збігатися, можуть бути близькі, а можуть перебувати в значному розриві й навіть у конфлікті.

Воснові виховання завжди лежав процес орієнтації на моральні цінності суспільства. В останній же час відбувся різкий ріст соціального розшарування, небувалої різнорідності нашого суспільства, коли переважають станові цінності, пов'язані з виживанням, з особистим благополуччям. Соціально значущі цінності відійшли на далекий план, переважають егоїстичні тенденції.

Як ілюстрація цих процесів у суспільстві можна привести такі результати дослідження «Ціннісні переваги молоді».

Ціннісні переваги фіксують акт виборчого відношення до навколишньої дійсності й пов'язані з її специфікою.

Молодим людям було запропоновано 8 смислових блоків-класифікацій: родина-влада-праця-патріотизм-справедливість-справа-ефективність-мораль.

Результати показують, що відбулися зміни в ціннісних перевагах молоді: росте значення індивідуальних орієнтацій (для одних – це відпочинок і розваги, для других – гарне й комфортне життя, для третіх – власне благополуччя й кар'єра, для четвертих – благополуччя родини, здоров'я, гарна (оплачувана) робота. Так само відзначається ріст ідеологічності й світогляду плюралізму, багатоваріантності, мозаїчності й фрагментарності

світогляду. Підсилюються позиції тих, для кого важливими стають цінності власності й майнового покращення, реалізовані крізь призму утилітаризму, індивідуальних переваг і устремлень. У ціннісній свідомості молоді виділяються наступні характеристики: амбівалентність, сполучення протилежних оцінок; нестабільність, мінливість; еkleктичність, сполучення елементів різних цінностей; відсутність вираженого інтересу до політичних і владних відносин, стійка політична індиферентність; зниження ідеалів, домінування прагматичних установок; орієнтація на гедоністичні цінності, одержання насолод (кайфу); перевага інструментальних цінностей над термінальними (за Рокічем).

Упродовж останніх п'яти років (2004-2009 рр.) ми моніторили поряд з цінностями життєві орієнтації студентів двох університетів та інших ВНЗ м. Кам'янець-Подільського.

Результати дослідження (таблиця 1) підтверджують, що в життєвих орієнтаціях молодих людей за цей період відбулися якісні зміни: переосмислення цінностей, зниження рейтингу «позитивних базових цінностей»:

*Таблиця 1*

Рейтинг 2009р.	Найменування цінностей	Рейтинг 2004 р.
1	Мати цілі в житті	1
2	Здоров'я	6
3	Піклуватися насамперед про себе і сім'ю	15
3	Допомога батьків, родичів	2
4	Удача, везіння, випадок	5
5	Працьовитість і сумлінність	8
6	Бути спритним, цілеспрямованим, ініціативним	7
7	Здібності й талант	3
8	Освіта	4
9	Чуйність до людей	10
10	Чесність і принциповість	12-13
11	Зовнішність, приємні манери	12-13
13	Зв'язок з «потрібними людьми»	14
14	Уміння пристосуватися	11
15	Активна участь у громадських справах	9

Цікавим є такий факт: – тільки 14-17% студентів відповіли, що вони впевнені в завтрашньому дні.

Усе вище викладене в сукупності характеризує різні стадії кризи, яку переживає сучасна молодь в Україні та її представники

інших поколінь. Складні й суперечливі процеси, що відбуваються в країні, в певній мірі зв'язані з діями соціально-психологічних механізмів, які викликають становлення і переоцінку, еволюцію і взаємоперетворення різноманітних цінностей.

Цей зв'язок є предметом нашого подальшого дослідження, яке має показати динаміку соціально-психологічних чинників і їх вплив на становлення та переоцінку цінностей.

#### Список використаних джерел

1. Ницше Ф. Воля к власти: опыт переоценки всех ценностей. – М.: REFL-book, 1994. – 352 с.
2. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
3. Петров А.В. Ценностные предпочтения молодежи: диагностика и тенденции изменений // Социологические исследования. – 2008. – № 2. – С.83-95.
4. Романюк Л.В. Ціннісні критерії якості вищої освіти // Вища освіта України – Додаток 3. Том III (10). – 2008. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Моніторинг якості освіти» – С. 432-439
5. Романюк Л.В. Становлення цінностей в юнацькому віці шляхом особистісного самовизначення // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України – № 8-9. – 2008. – С. 274-279.
6. Романюк Л.В. Психологія становлення цінностей особистості через їх самовиявлення // Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання: Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, М.Л.Смольсон. – Т. 8. – Випуск 6. – К., 2009. – С. 407-416.

In article is process of person's values becoming in a context of problems of Ukrainian reality is considered, and also attempt of construction model person's values – psychology becoming is made. The structure of values which under the influence of socially-psychological mechanisms are in process of becoming and revaluation, evolutions and interconversions is offered.

**Key words:** values, structure of values, model of becoming of values, ideal, norm, principle, purpose, relation, sense.

*Отримано: 15.06.2009*

## **Психологічні методи збору інформації про злочини**

Статтю присвячено проблемі психологічного забезпечення діяльності органів внутрішніх справ України, а саме питанню застосування методів опитування громадян з використанням комп'ютерного поліграфа, психолого-криміналістичного портретування та гіпнорепродукційного опитування в ході збору інформації про злочини.

**Ключові слова:** комп'ютерний поліграф, психолого-криміналістичний портрет, гіпнорепродукційне опитування, інформація, злочин.

Статья посвящена проблеме психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Украины, а именно вопросу использования методов опроса граждан с использованием компьютерного полиграфа, психолого-криминалистического портретирования и гипнорепродукционного опроса в ходе сбора информации о преступлениях.

**Ключевые слова:** компьютерный полиграф, психолого-криминалистический портрет, гипнорепродукционный опрос, информация, преступление.

У процесі професійної діяльності працівників міліції часто виникають ситуації, коли існує дефіцит інформації про подію злочину або про причетних до нього певних громадян. Також, особливо при розкритті тяжких злочинів, працівникам міліції доводиться мати справу з особами, які свідомо приховують інформацію або викривляють реальну картину злочину. В таких ситуаціях традиційний методичний арсенал, що використовується для того, щоб спонукати носіїв інформації до відвертості, все частіше виявляється малоефективним. Тому, актуальною стає проблема оснащення оперативно-слідчої практики новітніми, адекватними існуючим практичним потребам роботи правоохоронних органів, психологічними методами отримання достовірної інформації.

Теоретичною базою процесу використання інформаційних можливостей прикладної психології в оперативно-розшуковій діяльності є декілька з основних положень психології. Перший –



це діяльнісний підхід, згідно з яким будь-яка діяльність, у тому числі і протиправна, залишає в психіці людини сліди, які за допомогою певних прийомів можуть бути актуалізовані і зареєстровані у вигляді психічних образів, психофізіологічних реакцій або у вербальній формі (у вигляді словесних звітів), тобто з ідеальної форми перейти в матеріальну, придатну для фіксації. Другий – положення про єдність і взаємообумовленість психіки й діяльності – ліг в основу пояснювального принципу, що розглядає можливість використання в процесі розкриття злочинів двох підходів: 1)хід аналітичного міркування від діяльності (злочину) до психологічних особливостей особистості злочинця; 2)прямо протилежна дія – від психологічних особливостей особистості – до діяльності (злочину). У найбільш загальних випадках це дозволяє вирішити проблему ймовірної причетності до скоєння злочину конкретного підозрюваного, в інших – сконструювати імовірний “психологічний портрет” невстановленого злочинця, орієнтуючись на типові особливості скоєного злочину.

Говорячи про єдність і взаємозв’язок психіки й діяльності, у тому числі і протиправної, не можна не відзначити, що будь-яка осмислена цілеспрямована діяльність містить властивий їй чуттєвий компонент – тобто завжди емоційно забарвлена. Емоції ж, будучи віддзеркаленням пристрасного переживання суб’єктом сенсу ситуації або явища, що відбувається, безпосередньо впливають на рівень енергетичної активізації організму, який у свою чергу забезпечується вегетативною нервовою системою, під детермінуючою дією структур головного мозку.

В ході емоційного прояву відбуваються зміни в діяльності систем дихання, кровообігу, зовнішньої і внутрішньої секреції, тонусі гладкої і скелетної мускулатури. Враховуючи, що провідною системою в енергетичному забезпеченні емоцій є вегетативна нервова система, вказані вище зміни практично не піддаються довільній регуляції і не можуть бути приховані людиною.

Незалежно від особистісних особливостей злочинця злочин завжди супроводжується яскраво вираженим емоційним фоном, оскільки завжди містить в собі тією чи іншою мірою виражений конфлікт між існуючими соціальними нормами і правилами поведінки.

Усвідомлюваний суб'єктивний конфлікт найчастіше виражає й афектні стани – тобто крайні прояви емоцій з інтенсивними психофізіологічними реакціями. Важливе практичне значення має та обставина, що слідові процеси таких емоційно забарвлених явищ дуже міцно фіксуються в свідомості людини, залишаючи в її довготривалій пам'яті незгладимий відбиток на все життя.

Спеціальні методичні прийоми, що є у розпорядженні психологів, дозволяють активізувати емоційно значущі переживання суб'єкта, пов'язані зі скоєним злочином, і зафіксувати за допомогою спеціальної техніки психофізіологічні зміни, що відбуваються в організмі, стимулювати процеси пригадування, якщо вони утруднені стресовими діями, або викликати відповідні зовнішні прояви пережитих емоційних станів.

У ході вивчення можливості використання методів психологічного вивчення особи підозрюваного, звинуваченого, потерпілого, свідка для отримання додаткової, орієнтуючої інформації (слід зазначити, що практично всі представлені нижче методи, не є процесуальними і результати, отримані з їх допомогою, не можуть бути доказом й вимагають додаткового закріплення традиційними юридичними шляхами), направленої на оптимізацію процесу розкриття злочину, виділяються наступні методи [7, с. 233]:

**1. Опитування з використанням комп'ютерного поліграфа<sup>1</sup>.** Використання даного методу передбачає оцінку змін психофізіологічних реакцій людини в ході проведення спеціальним чином побудованого опитування з реєстрацією та оцінкою цих реакцій за допомогою спеціального технічного пристрою – поліграфа (“детектора брехні”). Питання, що задаються в ході проведення опитування з використанням комп'ютерного поліграфа, носять індивідуальне забарвлення і дозволяють виявити поінформованість суб'єкта про деталі кримінальної події. Методика формування опитувальників дозволяє з високою часткою вірогідності встановити “не-

<sup>1</sup> Поліграф – це багатоканальний психофізіологічний пристрій, що призначений для реєстрації та запису показників емоційної напруги, що виникають у людини як реакція на пред'явлення інформації у вигляді вербальних і невербальних стимулів, призначений для використання спеціалістами-поліграфологами з метою детекції нещирості [8, с. 547].

причетність” опитуваного або його “причетність” до злочину, що розслідується. В значній частині випадків результати опитування дозволяють висунути продуктивні версії і одержати додаткову, значиму в оперативному плані інформацію. За даними ВНДІ МВС Росії точність показників сучасних поліграфів складає не менше 96%, що в достатній мірі зіставляється з точністю результатів традиційних видів криміналістичних та інших судових експертиз<sup>2</sup>. Більш того, в ході експериментальної перевірки на достовірність результатів застосування поліграфа і результатів проведення таких судових експертиз, як дактилоскопічна, портретна та почеркознавча було встановлено, що “технология проверок на полиграфе обладает степенью точности, сопоставимой и даже превосходящей большинство представляемых в настоящее время видов доказательств, которые фигурируют в судах по уголовным и гражданским делам”<sup>3</sup>.

Принцип дії комп’ютерного поліграфа оснований на тому, що, коли людина говорить неправду, у неї незалежно від її волі, бажань та зусиль різко змінюються фізіологічні реакції організму, які вона не може стримувати і контролювати.

При цьому людина може зберігати незмінним вираз обличчя, здаватися невимушеною, прямо дивитися в обличчя, посміхатися, стверджувати, що вона говорить правду і не подавати вигляду своєї нещирості, але стримати діяльність власного мозку та психофізіологічні реакції організму вона не здатна, тому, що вони їй не підконтрольні. Досвідчений поліграфолог може визначити зміни психофізіологічних реакцій навіть тоді, коли опитуваний прийняв заспокійливі препарати або створює іншу протидію. Саме неможливість свідомо контролювати і керувати реакціями організму, а також їх тісний взаємозв’язок з інформацією, що зберігається в пам’яті, зробило метод опитування з використанням комп’ютерного поліграфа науково обґрунтованим, визнаним в багатьох країнах світу, надійним і ефективним способом виявлення

<sup>2</sup> Букаев Н.М. Полиграф и гипноз: проблемы применения в уголовном процессе России // Совершенствование деятельности правоохранительных органов по борьбе с преступностью в современных условиях: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (26-27 октября 2006 г.). – Тюмень, 2007. – Вып.3. – С.153.

<sup>3</sup> Холодный Ю.И. Применение полиграфа при профилактике, раскрытии и расследовании преступлений. – М., 2000, – С. 117.

інформації, що свідомо приховується людиною. Коли поліграфолог задає запитання, то поліграф фіксує всі зміни психофізіологічних параметрів, що відбуваються в організмі людини в ході її відповідей, і на основі отриманих реакцій, поліграфолог робить висновки, про достовірність наданої інформації, а також при відповіді на яке запитання опитуваний виявив нещирість.

Опитування з використанням поліграфа загалом проводяться в наступних організаційно-правових та управлінських формах:

- опитування громадян у процесі розкриття та розслідування злочинів;
- скринінгові перевірки кандидатів на службу, а також працюючих працівників з метою підвищення ефективності діяльності службового підрозділу, надійності особового складу і попередження надзвичайних подій;
- використання поліграфа з метою психофізіологічного контролю в процесі проведення психодіагностичних досліджень, психокорекційних тренінгів, спеціальних психопрофілактичних заходів, ефективності формування окремих психічних навичок.

Інформація, отримана в ході проведення опитування з використанням поліграфа, дозволяє поліграфологу сформулювати висновки, що слугують основою для:

- висунення найбільш перспективних оперативно-слідчих версій, розробки рекомендацій відносно оптимальних варіантів дій по їх перевірці. Така інформація не має доказової сили, але дозволяє шляхом, передбаченим чинним законодавством, знайти відповідні докази;
- формулювання пропозицій відносно необхідності і конкретних напрямків подальшої роботи з кандидатами на службу і дійсними працівниками;
- оцінки достовірності (недостовірності) результатів психодіагностичних опитувань, ефективності застосованих психотехнологій в роботі з особовим складом.

Існують такі основні напрями застосування поліграфа в діяльності правоохоронних органів [1]:

1) Криміналістичний напрямок. Використання поліграфа під час проведення гласних заходів із розслідування злочинів дозволяє :

- звузити коло підозрюваних і осіб, які можливо причетні до події або розслідуваного злочину;
- визначити ймовірну роль опитуваного в плануванні, підготовці і скоєнні конкретного злочину;
- оцінити достовірність інформації, яка надається опитуваним, і на цій основі висунути певну версію відносно розслідуваної справи в цілому або відносно окремих її обставин;
- отримати оперативно значиму інформацію, яку іншим способом отримати неможливо;
- психологічно обґрунтувати найбільш перспективні оперативно-слідчі версії;
- створити умови для надання правдивих свідчень опитуваним;
- отримати фактичні дані й свідчення для своєчасного проведення оперативно-розшукових дій, а також для виявлення, попередження, припинення та розкриття злочинів;
- виявити осіб, що переховуються від органів дізнання, слідства і суду, ухиляються від кримінального покарання;
- виявити приховані матеріальні докази в справі.

2) Кадровий напрямок. Проведення скринінгових поліграфних перевірок у процесі вирішення кадрових питань, пов'язаних із комплектуванням особового складу: відбір, підбір і розстановка кадрів, перш за все для роботи в екстремальних умовах, у процесі поновлення на службу.

3) Слідчий напрямок. Проведення окремих слідчих дій із залученням поліграфолога дозволяє визначити:

- достовірність показань особи стосовно обставин конкретного злочину;
- факт самообмови особи про ніби вчинений ним злочин;
- коло осіб, причетних до злочину, або тих, хто володіє інформацією відносно конкретного злочину;
- місце знаходження матеріальних доказів на місцевості або в помешканні, в тому числі і, безпосередньо, під час проведення обшуку;
- напрямок проведення психологічно обґрунтованого правомірного впливу на підозрюваного з метою схилення його до дачі правдивих показань;

- достовірність показань при проведенні впізнання та інших процесуальних дій;
- правдивість свідчень, достовірність інформації, отриманої від очевидця, потерпілого чи заявника.

4) Психодіагностичний та психокорекцій напрямок. За даним напрямком використання поліграфа дозволяє визначити:

- емоційно-вольову стійкість і готовність до роботи в екстремальних умовах;
- наявність симптомів травматичних та посттравматичних стресових розладів;
- рівень розвитку навичок самоконтролю та саморегуляції психічних станів;
- ефективність психокорекційних (реабілітаційних, оздоровчих) технологій в роботі з особовим складом.

5) Спеціальний напрямок:

- вирішення питань внутрішньої безпеки МВС;
- отримання інформації, що свідчить про зраду, корумпованість окремих працівників і діяч, що завдають шкоду державним або внутрішнім інтересам служби;
- вирішення окремих завдань оперативно-розшукової діяльності.

Слід зазначити, що опитування з використанням поліграфа проводиться лише: за письмовою добровільною згодою опитуваного, у спеціально обладнаному приміщенні, та з урахуванням обмежень щодо проведення даного опитування.

**2. Психолого-криміналістичне портретування.** В основі цього методу лежить визначення психологічного (суб'єктивного) значення деяких елементів криміналістичної характеристики злочинів, яке спирається на встановлення відносин вірогідності між криміналістичними параметрами, що характеризують місце, час, спосіб, знаряддя, ознаки потерпілого і значущими для розшуку характеристиками злочинця – антропологічними, фізичними, психологічними, соціально-демографічними і ін. Елементи криміналістичної характеристики при цьому розглядаються як результат поведінки особи, реалізованої в умовах вільного вибору, обумовленого системою як усвідомлюваних, так і неусвідомлюваних мотивів, і спрямованого на досягнення суб'єктивно бажаної мети.

З психологічної точки зору портрет ймовірного злочинця – це ретроспективно відновлювана сукупність психологічних

якостей причетної до протиправного діяння особи, що виявилися в ході здійснення злочину і що відобразилися в різного роду обставинах і слідах [4, с. 155].

Загалом, методичний підхід до психологічного портретування, що розробляється фахівцями Америки і Західної Європи, ґрунтується на “статистичному” принципі, що полягає у виявленні коефіцієнтів кореляції між ознаками злочину і ознаками злочинця, встановленими після його затримання і засудження [3].

Методологічною основою діяльності російських фахівців з психологічного портретування є положення, відповідно до яких елементи криміналістичної характеристики злочину і його механізм розглядаються: по-перше, як єдина система, системоутворюючим принципом якої виступає особа злочинця в її суб’єктивному відношенні до інших елементів; по-друге, як результати поведінки особи, реалізованої в умовах вільного вибору, обумовленого системою як усвідомлюваних, так і неусвідомлюваних стимулів і спрямованого на досягнення суб’єктивно бажаної мети – тобто вибір злочинцем жертви, місця, часу, засобів, способу і інших елементів кримінального поведінкового акту не випадковий, а обумовлений індивідуальними особливостями винної особи [2, с. 34-37; 5, с. 14]. Тому, злочинна подія як психолого-криміналістична система включає суб’єктивне відношення злочинця до якісного змісту кожного з її об’єктивних елементів (час, місце, знаряддя, жертва і інші) і їх сукупності. Основна мета, яку повинен досягнути розробник портрета, це визначення психологічного (суб’єктивного) значення конкретних елементів криміналістичної характеристики злочину, що спирається на встановлення відносин між криміналістичними параметрами, які характеризують злочинну подію, і значущими для розшуку психологічними особливостями особи злочинця.

Встановлення суб’єктивної сторони за матеріальними слідами злочину здійснюється з урахуванням того, що дані про зовнішні (об’єктивні) і суб’єктивні елементи злочинної поведінки беруться з одного і того ж джерела: із слідів злочину. Виявлення сукупності слідів злочину дозволяє відтворити зовнішню сторону дії, визначити динаміку здійснення злочину. На основі побудованої моделі злочинної дії робиться уявна реконструкція її суб’єктивних елементів. Встановлення

суб'єктивної сторони за матеріальними слідами злочинної події відбувається, таким чином, шляхом реконструкції суб'єктивних характеристик кожної злочинної дії, а потім суб'єктивної сторони злочину в цілому.

Загальним об'єктом даного методу є кримінальна подія (криміналістичні характеристики злочинного діяння), безпосереднім об'єктом – поведінкові особливості злочинця в контексті кримінальної події [2, с. 62-63]. Предметом портретування є зміст суб'єктивної сторони злочинного діяння. Метою цього методу є формулювання пошукових ознак злочинця, які можуть використовуватися оперативними співробітниками для визначення кола підозрюваних у розкритті подібних злочинів, а так само для формування розшукових версій, оперативно-слідчих заходів.

Реалізація даного методу проходить у декілька послідовних етапів, що включають три рівні аналізу кримінальної події. На першому рівні (криміналістичному) відбувається виявлення і аналіз інформативних ознак кримінальної події – всього об'єму інформації про злочин і його обставини, на основі чого реконструюється зовнішня сторона злочинної діяльності. На другому рівні (поведінковому) в діях злочинця виділяється індивідуально-психологічний зміст на основі методики “оцінки індивідуальності дії”. На третьому рівні (діагностичному або інтерпретаційному) індивідуальні поведінкові ознаки злочинця зв'язуються з психологічними властивостями і іншими ознаками його особистості на основі пошуку можливої природи причин, що зумовили суб'єктивний зміст дій злочинця.

Етапами розробки портрета є:

1 – складання криміналістичної інформаційної моделі злочину, реконструкція криміналістичного механізму злочину (відтворення зовнішньої низки дій злочинця і ситуації злочину);

2 – ситуаційне моделювання поведінки злочинця на основі встановлення “індивідуальних дій”;

3 – інтерпретація поведінки злочинця на основі інтерпретації “індивідуальних дій”;

4 – формулювання інформації про індивідуальні ознаки і особистісні особливості злочинця, підготовка підсумкової аналітичної довідки.

Загалом психолого-криміналістичний портрет включає:

1) особливості поведінки до вчинення злочину, злочинної поведінки, поведінка після затримання, зовнішній вигляд, рід



занять, наявність сім'ї, судимість, вік, серійність (періодичність нападів), аналіз місця злочину, пересування (маршрути, місце проживання), вибір жертв, мотивація, спосіб і знаряддя вбивства;

2) рекомендації щодо проведення оперативно-розшукових заходів і висунення розшукових версій;

3) інформацію про можливість чергового діяння з визначенням певних місць і часу.

Отже, розробка та використання психолого-криміналістичного портрета ймовірного злочинця в слідчій і розшуковій практиці покликана полегшувати проведення цілеспрямованого розшуку злочинця; допомагати звузити коло підозрюваних і фокусувати увагу на реальному підозрюваному; раціонально використовувати наявні сили і засоби в процесі розшуку злочинця; прогнозувати ймовірні час і місце скоєння нової кримінальної події.

Кримінальний аналіз злочинів у даний час нерозривно пов'язаний з використанням інформаційних технологій. На сучасному етапі розвитку науки й практики в області використання психолого-криміналістичного портрета ймовірного злочинця все більшого поширення набуває система комп'ютерного аналізу кримінальної події з побудовою моделі злочинця. Основою методу є інформаційна база і алгоритм побудови портрета. Інформаційна база містить дані про аналогічні злочини, що раніше мали місце, в ній фіксуються психологічні особливості злочинця, а також всесторонньо описані події злочину, особа потерпілого і всі просторово-часові й інші змістовні характеристики відносин між ними. Алгоритм побудови реалізує положення, що схожі ознаки кримінальної події можуть належати злочинцям з схожими характеристиками.

Створення комп'ютерних систем, що дозволяють визначити особу злочинця за сукупністю обставин події, припускає наявність обширної, напрацьованої упродовж багатьох років "бази даних" (БД), що містить стандартизовану і високо диференційовану інформацію, як про злочинця, так і про злочин.

Як приклад, щодо серійних сексуальних злочинів основними автоматизованими інформаційно-пошуковими системами (АПС) у США є VICAP і SATSN. VICAP є єдиною національною базою даних, яка об'єднує всю інформацію відносно серійних злочинців. Що ж до системи SATSN, то її ядром є програмне забезпечення, яке призначене для імітації "мозкових процесів",

що відбуваються в голові вбивці. Поліція заносить у банк даних інформацію про вбивства, включаючи докладний опис ушкоджень, нанесених жертвам, зброя або предмет, що використовував злочинець, час і місце здійснення злочину і т.д. (всього 200 параметрів). А програма намагається проаналізувати цю інформацію і порівняти її з тими моделями, які розробили поліцейські психологи й заклали як шаблони. Отже, система видає приблизний психологічний портрет злочинця.

В Росії відносно аналогічних злочинів розробка автоматизованих пошукових програм ведеться на базі ВНДІ МВС. Цей напрямок роботи представляється російським дослідникам перспективним, про що свідчить постійний науковий пошук у процесі вдосконалення існуючих та створення нових автоматизованих інформаційно-пошукових систем. Так, вченими ВНДІ МВС були розроблені АПС “Монстр” (призначена для аналізу інформації про серійні вбивства і використання при побудові пошукових портретів невстановлених злочинців), “Насильство” та “Дос’є” (призначені для збору і початкового аналізу необхідних пошукових відомостей), “Серіал-2” (дозволяє складати психологічний портрет серійного насильника), “Діалог” (здійснює збір, обробку, інтерпретацію і видачу рекомендацій по розслідуванню серійних злочинів).

**3. Гіпнопродукційне опитування (ГРО).** В основі методу міститься знання про функціонування пам’яті людини, як про універсальну інформаційну систему, в якій індивід усвідомлює лише малу частину сприйнятої інформації, а велика частина їм не усвідомлюється, але зберігається і може бути актуалізованою. В гіпнотичному стані інформація підсвідомого рівня стає доступнішою для усвідомлення і вербалізації, що дозволяє отримати від опитуваного більш повну та достовірну інформацію. Особливу ефективність ГРО набуває в роботі з особами, що страждають на амнезії стресового або травматичного характеру, а використання відомих практикам прийомів стимуляції пригадування виявляється неефективним.

У 1987-1989 роках ГРО використовувалось слідчо-оперативними групами УРСР, що завдяки застосуванню даного методу успішно розслідували тяжкі злочини в Дніпропетровській, Херсонській, Запорізькій та Кіровоградській областях. Факти і результати ГРО оформлювалися актами судово-психіатричних експертиз про результати експериментально-сугестивного потенціювання пам’яті потерпілих та свідків.

Слід зазначити, що метод ГРО може застосовуватися лише за добровільною згодою опитуваного і за умови його позитивного відношення до правоохоронних органів. Кінцеве рішення про можливість та доцільність використання методу виносить спеціаліст-гіпнолог.

Опитуваний повинен бути благополучним в психічному і психологічному плані. Особи з низьким рівнем інтелекту, психічними порушеннями, або ті, хто перебуває на обліку психоневрологічному диспансері або психонаркологічному диспансері, даним способом не опитуються.

Сама процедура опитування може бути тривалою. Особливо це стосується першої процедури, адже вхід до ділового режиму, встановлення контакту та отримання інформації можуть тривати від двох годин.

Вимоги до приміщення: звукоізольоване, світло м'яке, температура 20-22 градусів. Сеанс може записуватися на відео. При ГРО можуть бути присутніми ініціатор ГРО та особи, що представляють інтереси опитуваного, які попереджаються про недопустимість втручання в процедуру опитування (репліки, коментарі). Ініціатор заздалегідь готує питання, якщо необхідно задати додаткове питання, ініціатор пише його на папері та перелає гіпнологу.

Слід наголосити на тому, що проведення ГРО допускається в крайніх випадках, коли розслідуються тяжкі злочини, а інші процесуальні дії не вичерпали свої можливості. Крім того, інформація отримана шляхом ГРО з точки зору кримінально-процесуального законодавства є орієнтовною, використовується в оперативних цілях і потребує доведення в процесуальному порядку.

Представлені методи прикладної психології мають велику ефективність в ході отримання інформації при проведенні оперативно-розшукових заходів й слідчих дій і вже давно активно використовуються працівниками органів внутрішніх справ України. Але для широкого й системного впровадження в практику діяльності ОВС слід врегулювати нормативно-правову базу їх використання в Україні.

#### **Список використаних джерел**

1. Алесковский С.Ю. Возможности применения полиграфа в деятельности органов внутренних дел Республики Казахстан // Проблемы совершенствования правовых основ борьбы с преступностью и деятельности право-

- охранительных органов Республики Казахстан и стран ближнего зарубежья. Материалы Международной научно-практической конференции. – Алматы: АМВД РК, 7 ноября 2003.
2. Анфиногенов А.И. Психологическое портретирование неустановленного преступника. – М., 2002.
  3. Бродченко О.И., Логунова О.А. Составление психологического портрета преступника по отдельным видам преступлений, направленных против личности (методические рекомендации). – М.: ВНИИ МВД России, 2006. – 56 с.
  4. Копышева Л.П. Психологическое портретирование – к вопросу о методологии. // Следственная практика: Сб. – Вып 4. М., 2003. – С. 155.
  5. Самовичев Е.Г. Некоторые прикладные вопросы анализа серийных преступлений // Сб. науч. тр. ВНИИ МВД РФ. – М., 1993. – С. 14.
  6. Скрыпников А.И., Зубилова И.С. Психологическое обеспечение оперативно-служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел. – М.: ВНИИ МВД России, 2000. – 210 с.
  7. Слюсар І.М. Інформаційно-психологічні аспекти розкриття злочинів. Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток: [Тези]: ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції (Одеса, 20 лютого 2009 р.). – Одеса: Одеський державний університет внутрішніх справ, 2009. – С. 233-235.
  8. Слюсар І.М. Сучасний стан методичного забезпечення та правового регулювання використання поліграфа психологічною службою органів внутрішніх справ України // Актуальні проблеми психології. Том X. Частина 8 / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Главник, 2008. – С. 547-554.

This article is devoted to the problem of the psychological providing of activity of internal affairs of Ukraine, to the use of methods of questioning of citizens with computer polygraph, psychological-criminalistics profiling and hypnosis during collection of information about the crimes.

**Key words:** computer polygraph, psychological-criminalistics profiling, hypnosreproduction questioning, information, crime.

*Отримано: 02.06.2009*

## Психологічні особливості сім'ї з дитиною-інвалідом

У статті розглядаються психологічні особливості сім'ї з дитиною-інвалідом, стан і місце матері та інших членів у родині при догляді за нею та вплив психологічного клімату на взаємостосунки батьків і дітей.

**Ключові слова:** дитина-інвалід, психологічні особливості, психологічний клімат, психічна травма, стрес.

В статье рассматриваются психологические особенности семьи с ребенком-инвалидом, состояние и место матери и других членов в семье при уходе за ним, влияние психологического климата на взаимоотношения родителей и детей.

**Ключевые слова:** ребенок-инвалид, психологические особенности, психологический климат, психическая травма, стресс.

**Постановка проблеми.** Для більшості країн світу існує складна проблема інвалідності дітей і їх сімей, про що свідчить Документ ООН "Families and Disability": кожна четверта сім'я у світі стикається з проблемами інвалідності. В Україні щорічно збільшується кількість молодих інвалідів, в тому числі з дитинства [10]. За даними Державного комітету у справах сім'ї та молоді (2004 р.), в Україні на кожні 10 тисяч дітей нараховувалося близько 100 дітей з різними функціональними обмеженнями. У Росії, в результаті впливу об'єктивних несприятливих факторів, більше 85% дітей (а за деякими оцінками до 93%) вже з моменту народження попадають у "зону ризику", тобто мають схильність до виникнення різного роду порушень у процесі подальшого розвитку. Якщо забезпечити їм правильний догляд і сприятливі умови розвитку, то стан багатьох із цих дітей може наблизитися до "норми", але якщо вчасно їм не допомогти і діяти нерозумно, то багато з них стануть інвалідами. Ще 35-40 років тому таких дітей було значно менше. 70-80% немовлят були здоровими, лише 4% дітей народжувались з виразною аномалією, а стан решти дітей можна було назвати "граничним" [9, с. 5].

Багато вчених досліджували різні аспекти сім'ї з дитиною-інвалідом. Л. Борщевська, Л. Зіброва, І. Іванова, Т. Комар

вивчали вплив психологічного клімату в сім'ї на виховання дитини; О. Агавелян, О. Комарова, В. Юртайкін виокремили стадії пристосування сім'ї до народження хворої дитини; О. Агавелян, Р. Майрамян, М. Семаго вказували на вірогідність розпаду сімей, в яких народилась дитина з вадами; Є. Савіна, О. Чарова досліджували особливості материнських установок по відношенню до дітей з порушеннями в розвитку; Л. Кислян – проблеми адаптації родини до виховання дитини з особливими потребами; М. Певзнер, Е. Мастюкова, І. Мамайчук, Л. Кіреєва вказували на необхідність наукового вивчення таких родин і на розробку корекційних заходів, призначених для надання їм конкретної допомоги; М. Радченко досліджувала специфіку особистісної саморегуляції дорослих, які мають розумово відсталих дітей, особливості психокорекційної роботи з даною категорією осіб; Л. Гриценко, Т. Ілляшенко, Г. Ком'ячина, І. Осетрова, О. Романенко, Н. Скрипка – психологічні проблеми сімей, які виховують дітей з особливими потребами; досвід батьків у подоланні кризових ситуацій та психологічної ізоляції; Е. Тиха – про формування самосвідомості батьків, які переживають психотравмуючу ситуацію; Л. Шипина – про взаємини в родинах, де виховуються діти з розумовою відсталістю і особистісні особливості матерів таких дітей; В. Вишневський – про появу у батьків різних соматичних захворювань, астеничних та вегетативних розладів, депресивної симптоматики та ін.

В дослідженнях мало уваги приділяється проблемі самореалізації кожного члена родини, їх прагненням, інтересам, матеріальним статкам, дозвіллю. Недостатньо досліджуються можливості застосування знань, досвіду батьків, особливо матері, які до деталей знають особливості своєї дитини, її хвороби, лікування і догляду за нею. Важливо звернути увагу в дослідженнях на місце матері в сім'ї з дитиною-інвалідом, своєчасної корекції її фізичного і психічного стану, можливості вчасно отримати необхідні знання, а також перекваліфікуватися або знайти нову роботу, якщо в цьому виникає потреба. Особливе місце в дослідженнях варто відвести братам і сестрам дитини з особливими потребами, тому що досвід, який вони отримують в батьківській сім'ї, визначить їх подальше життя і відношення до нього.

**Мета дослідження:** розглянути психологічні особливості сім'ї з дитиною-інвалідом, стан і місце матері та інших членів у

родині при догляді за нею та вплив психологічного клімату на взаємостосунки батьків і дітей.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Народження дитини з відхиленнями в розвитку – велике потрясіння для сім'ї, і реакція на цю звістку може бути різною: від депресії, параноїдальних тенденцій до відмови від дитини. Для матері вже в пологовому будинку звістка про народження хворої дитини є великим стресом. Вже саме там їй необхідна “швидка” допомога, завданням якої є психотерапевтична і просвітницька робота з матір'ю, членами родини (особливо з батьком) і перші поради-рекомендації – до кого звернутися [8, с. 60].

Вчені О. Агавелян, В. Юртайкін, О Комарова [15, с. 9] виокремлюють кілька стадій пристосування сім'ї до такої ситуації, а саме:

- стадія шоку, агресії, відмови від усвідомлення факту. Батьки шукають винного у трагедії, звинувачуючи одне одного чи лікарів; іноді агресію спрямовують на новонародженого, у сім'ї зростає емоційне напруження;
- стадія скорботи за здоровою дитиною, якої немає. Батьки починають усвідомлювати свою відповідальність, однак відчують себе безпорадними в питаннях догляду, виховання дитини, звертаються до спеціалістів;
- стадія адаптації: батьки “прийняли” ситуацію, починають будувати життя з урахуванням того, що в сім'ї є дитина-інвалід. У дорослих зменшується почуття жалю, скорботи, посилюється інтерес до навколишнього світу, подій. Безперечно, для більшості сімей адаптація є умовною, адже вони продовжують жити в умовах стресу, дорослішання дитини приносить нові проблеми тощо.

В сім'ях з дитиною-інвалідом виникають психологічні проблеми [5, с. 62]:

- *догляд за дитиною в основному лягає на материнські руки.* Результати дослідження [6, с. 351] сімей, які виховували дитину (або дітей) з певними фізичними або психічними вадами (дитячий церебральний параліч, хвороба Дауна, відсутність певної частини тіла та ін.) показали, що є відмінності між сприйманням дитини у жінок та чоловіків. Перша відмінність – це високий рівень тривожності у жінок (як особистісної, так і ситуативної). Ступінь прийняття трохи вищий у жінок;

у два рази вищим є рівень кооперації жінки з дитиною; контроль за дитиною має менше значення для жінки, відношення до невдач та симбіоз майже однаковий в обох статей. Отже, можна стверджувати, що батько, на відміну від матері, майже не піклується про дитину-інваліда, при цьому намагається контролювати виховний процес у загальному вигляді;

- *догляд за дитиною-інвалідом дуже обмежує професійну діяльність і дозвілля (особливо для матері)*. У більшості випадків один із членів сім'ї (як правило, – мати) змушений залишити роботу, улюблену справу, відмовитися від перспектив кар'єрного росту. Отже, різко порушуються або деформуються життєві цілі членів такої родини, у них формується комплекс “власної неповноцінності” [12, с. 8];
- *неповноцінна дитина впливає на стосунки між подружжям*. Далеко не кожний батько сприймає хвору дитину. Деякі батьки не витримують випробування долі й ламаються: хто іде в монастир, хто починає пиячити, а хто накладає на себе руки [8, с. 60]. Багато авторів (О. Агавелян, Р. Майрамян, М. Семаго) вказують на високу вірогідність розпаду сімей, що не зуміли подолати кризу, викликану народженням дитини з інвалідністю. Дослідження доводять, що 50% батьків залишають сім'ю, де є дитина-інвалід [3]. У неповних сімей, які не мають батька, звужується коло внутрішньосімейного спілкування, що зменшує виховні можливості. Жінка часто психологічно травмована, а це негативно впливає на її ставлення до дітей. Як показують дослідження, сильна залежність дитини від матері часто поєднується з почуттям ворожості до неї. Діти часто мають занижений рівень домагань, у них вищий рівень тривожності, частіше зустрічаються невротичні симптоми. Відсутність батька негативно позначається на навчальній успішності, самоповазі, особливо хлопчиків [2, с. 121];
- *найбільшим стресом для сім'ї є кризи, які постійно повторюються, а також різні вимоги в різні періоди розвитку або конфронтація з тим фактом, що ваду не подолати*. Характеризуючи психологічний стан родини, слід зазначити, що тут ми маємо справу з особливою



екстремальністю, яка у часі взагалі не обмежена. Вона може збігатися з усім життям батьків дітей-інвалідів, отожднюватись з ним і навіть виходити за його межі, бо батьки не можуть абстрагуватися від думок про те, що станеться з їх дітьми, коли ті залишаться без батьківського піклування. Тобто йдеться про ситуації постійної екстремальності та перманентного стресу, результатом якої, на думку, дослідників [Г. Кукуруза, В. Лебедев, Л. Юр'єва та ін.][12, с. 6], є перенапруження, демобілізація механізмів адаптації, психічна дезадаптація, яка супроводжується зниженням загального рівня продуктивності психічної діяльності, підвищеною тривожністю, драматичністю, почуттям приреченості;

- *великим стресом для здорових дітей у родині є дитина з вадами здоров'я. У старших сестер та молодших братів існує підвищений ризик психосоціальних розладів (у старших сестер – необхідність догляду за дитиною, у молодших братів – відсутність уваги з боку батьків). Наслідки такого стресу виявляються в більш пізньому дитячому та підлітковому віці [5, с. 621]. Згідно з Положенням Комісії захисту прав дитини ООН, брати і сестри дітей-інвалідів – це діти, які потребують захисту і реабілітації. Це особливі діти. Залежно від взаємин в родині вони можуть бути опорою і захистом своїм рідним. Але не отримавши підтримки, можуть зламатися і відмовитися від хворого брата або сестри. Брати і сестри в сім'ї дитини-інваліда є першим і дуже важливим етапом інтегрованого виховання, що значно полегшить їй входження в соціум. А для здорових дітей, якщо хворі брат чи сестра не стали джерелом страждань, є шанс стати милосердною і доброю людиною, а, можливо, і обрати професію лікаря, психолога, педагога або соціального працівника [8, с. 60];*
- *потрібні великі фінансові затрати на медичні, педагогічні та психологічні заходи. Проблема матеріальних нестатків, які супроводжують сім'ю з дитиною-інвалідом, є дуже гострою і важкою, бо мама, здебільшого не працює, зайнята доглядом за дитиною. Лікування, поїздки в пошуках нових лікарів і методів зцілення потребують чималих коштів. Гроші, які отримують*

батьки на хвору дитину, складають лише маленьку долю витрат на її лікування і догляд.

Сім'я є найпершою інстанцією, у якій дитина отримує зворотний зв'язок від інших людей стосовно власної особистості та вчиться сприймати себе очима оточуючих. Батьківське ставлення визначається як цілісна система різноманітних відчуттів батьків стосовно дитини, поведінкових стереотипів, що проявляються у спілкуванні з нею, особливостей сприймання й розуміння характеру дитини, її вчинків [14]. Залежно від типу внутрішньосімейних стосунків і стилю сімейного виховання, сім'ї, які мають дітей з особливими потребами, диференціюються на чотири групи. Характерними особливостями кожної з них є:

- *перша група*: стиль виховання – гіперопіка, що з часом може змінитися гіперпротекцією (фобія втрати дитини). Дитина стає центром життєдіяльності такої сім'ї, тому комунікативні зв'язки з оточенням деформовані. Батьки взагалі мають неадекватні уявлення про можливості дитини, у матері – гіпертрофоване почуття тривожності; систематичні подружні конфлікти, що виникають, можуть призвести до розлучення. Така сім'я справляє негативний вплив на формування особистості дитини-інваліда, що виявляється в її егоцентризмі, постійній залежності від батьків, відсутності власної активності в діях, заниженні самооцінки;
- *друга група*: “холодні” стосунки з дитиною, гіпопротекція, зниження емоційних контактів. Увага акцентується на медичній стороні проблеми, тому батьки виявляють завищені вимоги до медичного обслуговування, намагаючись у такий спосіб компенсувати власний психологічний дискомфорт. Саме у таких сім'ях зустрічається явище прихованого алкоголізму батьків. Сім'я такого типу сприяє формуванню в особистості дитини емоційної невірноваженості, високої тривожності, нервово-психічного напруження, породжує комплекс неповноцінності, беззахисність, невпевненість у собі;
- *третья група*: стиль співробітництва, конструктивні і відповідальні стосунки з дитиною, батьки усвідомили проблему, вірять в успіх, знають усі сильні сторони особистості дитини, розвивають її самостійність. Батьки

цієї групи мають, як правило, високий освітній рівень, виявляють постійний інтерес до організації соціально-педагогічного розвитку дитини, підтримують прояви її самостійності, налагоджують контакти із зовнішнім світом. За таких умов у дитини-інваліда розвивається почуття захищеності, впевненості у собі, потреби в активному встановленні міжособистісних стосунків не лише з найближчим оточенням, а й з зовнішньою дійсністю загалом;

- *четверта група*: репресивний стиль сімейного спілкування; авторитарна батьківська позиція; песимізм; обмеження прав дитини; постійні вимоги дотримання певних правил, а при відмові – можливі й фізичні покарання. У такій сім'ї в дитини формується афективно-агресивна поведінка, плаксивість, підвищена збудливість, драгітливність [4, с. 64-65].

Дослідники звертають увагу на той факт, що родина може відігравати провідну роль у виникненні патогенних ситуацій та психотравмуючих переживань дитини. Це обумовлюється тими обставинами, що сімейні події сприймаються більш чутливо, ніж зовнішні аналогічні події в сфері навчання, трудової діяльності, стосунків з ровесниками тощо. Уклад сім'ї характеризується особливою відкритістю члена родини до різноманітних сімейних впливів, у тому числі і травматизуючих. У сім'ї індивід найбільш доступний впливу з боку інших її членів, його слабкі та сильні сторони проявляються найбільш відкрито [7, с. 151].

Важкий психологічний клімат родини призводить до депресії, психічного напруження, дефіциту позитивних емоцій, конфліктів, що можуть спричинити важкі психічні травми. Особливо важко доводиться матері. 40% опитаних матерів відчують власну провину за хворобу дитини; психіка працюючого батька не знає такого інтенсивного патогенного впливу стреса, як психіка матері, що постійно взаємодіє з дитиною-інвалідом. У сім'ї відбуваються якісні зміни: психологічні (пролонгований стрес); соціальні (втрата колишніх контактів, друзів, колег, спілкування); соматичні (психогенний стрес матері провокує соматичні захворювання) [15]. Дані дослідження [11 с. 511-512], розкрили специфіку соціальної ситуації членів таких родин. Було встановлено, що відособленість та самотність людини, яка виховує дитину з

особливими потребами, підсилюється виникненням багатьох перепон на шляху до самореалізації. На *першому етапі* відмічається перевага анаболічних тенденцій, підвищення рівня ергонапруженості, зниження соціальної та психологічної компетентності, виникнення тривожно-депресивного настрою. Формуються особистісні риси, які стають умовами неврозу, страждає сфера саморегуляції, зростає внутрішня конфліктність. На *другому етапі* – на етапі адаптації – відмічається загострення двох біполярних рис, що відіграють особливу роль у подальшому виборі особистісного шляху. Їх можна поєднати наступним чином: альтруїзм – егоцентризм; залежність – незалежність. Сполучення цих рис ще з двома загостреними біполярними рисами (конформність – конфліктність; відокремленість – соціальна спритність) є підставою для виділення таких типів батьків розумово відсталих дітей: прагматичний, субпрагматичний, залежно-конформний (конформно-лицемірний), альтруїст-конформіст, альтруїст-ізолюваний, екзистенційний, негативістський та радикально-авторитарний типи [13, с. 24]. На *третьому етапі* відбувається вибір людиною життєвого шляху: деструктивного, низькоадаптивного чи конструктивного. На цьому етапі дуже важливо фахівцю підключити резервні компенсаторні механізми психіки та важелі саморегуляції, багатий творчий потенціал батьків.

Результати дослідження [12, с. 9] особистісних рис батьків дітей-інвалідів та батьків здорових дітей за тестом Кеттелла показали, що представники основної групи демонструють порівняно низький рівень емоційної стійкості, гнучкості (радикалізму), самоконтролю поведінки, доброзичливості та довірливості, а також завищений рівень владності (домінантності), порядності, відповідальності, обов'язковості (супер-его), м'якосердності, підозрливості, проникливості, провини, самостійності та фрустрованості. Рівень тривожності і конформності у батьків дітей-інвалідів вищий, ніж у представників контрольної групи; рівень екстраверсії й чутливості практично однаковий: у членів основної групи рівень чутливості трохи нижчий, що можна пояснити деякою притупленістю емоцій в осіб, які знаходяться у стані посттравматичного стресового розладу. Установлено, що самооцінка й саморегуляція батьків дітей-інвалідів відрізняються більшою диференційованістю, особистісні риси загострюються, що свідчить про демобілізацію

механізмів адаптації в умовах хронічної екстремальності, психологічними симптомами якої можна вважати притупленість емоцій і загальну тривожність.

Сучасна соціально-економічна ситуація в Україні зумовлює значні ускладнення у виконанні сім'єю своїх функцій. Значна частина сімей не змогла адаптуватися до нових соціально-економічних умов. Це спричиняє накопичення в людей емоційного напруження, роздратування і агресивності.

В суспільстві поглиблюється тенденція перекладання на жіночі плечі провини за невиршені проблеми соціально-економічного, духовного і морального плану. Вже стало нормою, що чоловік у складній ситуації знімає з себе зобов'язання перед своєю дружиною й дітьми і йде з сім'ї, чим катастрофічно погіршує фінансовий стан членів родини, виховання дітей, викликає пролонгований стрес, який стає причиною психосоматичних хвороб, проблем поведінки дітей, їх алкоголізації та наркотизації в подальшому житті та можливого суїциду тощо. Так відбувається тому, що ні сім'я, ні її члени не захищені законами, які би працювали во ім'я людини і для людини.

Народження дитини з вадами в розвитку – це не лише проблема сім'ї. Однією з причин є юридична незахищеність права людини на повноцінне життя, кваліфіковану охорону здоров'я, освіту, яка забезпечила б гідне життя. Негативні соціально-економічні, політичні і духовні процеси, які поглиблюються і закріплюються в суспільстві, руйнують сім'ю, мораль, здоров'я, прагнення людини і її віру в краще майбутнє. Реабілітація дитини з вадами в розвитку і членів родини повинна відбуватися на фоні якісних змін у всіх сферах суспільства і торкатися всіх сторін життєдіяльності людини.

У роботі з родинами дітей-інвалідів дуже важливо вивести їх зі стану ізоляції. Цьому можуть зарадити центри, які б охоплювали різні напрямки роботи з усіма членами родини і очолювані кваліфікованими фахівцями. Американські дослідники [1, с. 19-21] в пошуках способів допомоги людям, що постійно зайняті доглядом своїх хронічно хворих рідних, дійшли висновку, що для них найефективнішим способом зберегти душевну рівновагу і підтримувати власне психічне здоров'я є зустрічі з людьми, які мають подібну життєву ситуацію. Такі зустрічі приносять втіху, допомагають подолати ізолюваність. Об'єднуючись, батьки хворих дітей отримують

психічну захищеність. Тут вони можуть обмінюватися досвідом і більше дізнаватися про хворобу і можливості лікування дитини, а також реальніше подивитися на свої перспективи. Досвід перекоонує, що батьки дітей-інвалідів, об'єднуючись, зацікавлено обговорюють різні психологічні та педагогічні проблеми під кутом зору своїх особливих обставин. Це питання сенсу життя, трудової зайнятості та статеве виховання, закоханість та сексуальні проблеми, які не можна обминути в міру підростання дітей. Не менш складними є проблеми і самих батьків: як важкі випробування впливають на стосунки подружжя, як уберегти їх від розлучення, особливі проблеми матері та батька, питання самореалізації та ін.

**Висновки.** Родини дитини-інваліда не повинні залишатися сам на сам зі своєю бідю. Велике значення в профілактичній та корекційній роботі з ними мають центри, в яких проводились би семінари, зустрічі з кваліфікованими фахівцями для отримання нових знань по догляду за дитиною-інвалідом, її лікування і виховання, налагодження взаємостосунків, зміцнення фізичного та психічного здоров'я батьків та дітей, обміну досвідом про досягнення в цій важкій справі, впровадження новинок та обдумуванні пропозицій щодо внесення змін в законодавство України про підвищення пенсій та грошової допомоги, розробки програм та створення умов для самореалізації кожного члена сім'ї з врахуванням віку і статі.

#### **Список використаних джерел**

1. Ви не самотні (на допомогу батькам дітей з особливими потребами) / Авт. кол., за ред. Т.Д. Ілляшенко. – К.: Ніка – Центр, 2002. – 40 с.
2. Главник О.П. Сім'я як основа формування гендерної самосвідомості у підлітковому віці // Актуальні проблеми психології. Том X. Частина 5. / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Главник, 2008. – 608 с.
3. Іванова І.Б. Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів. – К.: Логос, 2000. – 89 с.
4. Кисляк Л.А. Проблеми адаптації сім'ї до виховання дитини з особливими потребами // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наукових праць. – К.: Університет "Україна", 2007. – 395 с.
5. Клиническая психология / Под ред. М. Перре, У. Бауманна. – СПб.: Питер, 2002. – 1312 с.

6. Лунгул І.В. Посттравматичні стресові ситуації в сім'ях із дітьми-інвалідами // Актуальні проблеми психології. Том X. Частина 5. / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Главник, 2008. – 608 с.
7. Малер М., Мак-Девитт Дж. Константность об'єкта, індивідуальність и інтерналізація // Психоаналитическая хрестоматия. Классические труды / Науч. ред. М.В. Ромашкевич. – М., 2005. – С. 173-192.
8. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами / Л.В. Борщевська, Л.В. Зіброва, І.Б. Іванова (керівник авт. кол.) та ін. – К.: Укр. ін-т соціальних досліджень, 1999. – 79 с.
9. Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Проблемы интеграции и социализации: Выпуск 3. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000. – 171 с.
10. Права інвалідів в Україні: Збірник правових документів. – К.: Сфера, 1998. – 300 с.
11. Радченко М.І. Адаптаційні можливості батьків дітей з особливими потребами та специфіка їх психокорекції // Актуальні проблеми психології. Том X. Частина 8. – К.: Главник, 2008. – С. 509-516.
12. Радченко М.І. Особистісна саморегуляція дорослих у сім'ях з розумово відсталими дітьми-інвалідами: Автореф... канд. психол наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 18 с.
13. Радченко М.І. Психокорекційна робота в маргінальних групах на прикладі реабілітації батьків “ненаучуваних” дітей // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 1. – С. 21-25.
14. Савина Е.А., Чарова О.Б. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С. 15-23.
15. Специфіка роботи соціального гувернера з сім'ями, які мають дітей з особливими потребами: Метод. рек. / Л.І. Кобилянська (уклад.). – Чернівці.: ЧНУ, 2001. – 38 с.

The article is investigated the following peculiarities of the family with a child-invalid, the status and the place of a mother and other members of the family while carrying of him, the influence of psychological climate on the mutual relation of parents and children.

**Key words:** the child-invalid; psychological peculiarities; psychological climate; psychological injury; the stress.

*Отримано: 14.05.2009*

## **Програми і схеми досліджень психіки душевнихворих на Поділлі та їх природничо-наукові основи (кінець ХІХ – початок ХХ ст.)**

У статті здійснюється теоретичний аналіз природничо-наукового спрямування програм та схем дослідження психіки душевнихворих на Поділлі в кінці ХІХ – на початку ХХ століття.

**Ключові слова:** психіка, душевні хвороби, Поділля, історія психології, психіатрична лікарня.

В статье осуществляется теоретический анализ естественно-научного направления программ и схем исследования психики душевнобольных на Подолье в конце ХІХ – начале ХХ века.

**Ключевые слова:** психика, душевные болезни, Подолье, история психологии, психиатрическая больница.

Вивчення різноманітних зв'язків сучасної психологічної практики з історичними процесами та їх взаємозв'язків базується на потребі проведення аналізу того, як це явище виникло в історії, які головні етапи у своєму розвитку ці явища проходили, і з точки зору цього розвитку дивитись, чим ця річ стала [3, с. 1-5]. Проблеми психології у царині теорії в Україні досліджуються більш активно, ніж її історія. Усунення численних прогалин в історії української психології, які стоять на заваді відтворення її адекватного та цілісного образу, є одним із найважливіших завдань, що стоять перед науковцями сьогодні [4]. Існують праці, які розглядають та розкривають історію психології Наддніпрянської (Іванова О.Ф.) [5], Південної (Акімова Л.Н., Пивоварчик І.М.) [12] і Західної України (Данилюк І.В.) [4], але залишається нерозкритою історія розвитку психологічної науки на Поділлі.

Мета цієї статті полягає у вивченні діагностичних документів дослідження психіки душевноговорого в історії психології Вінницької психоневрологічної лікарні імені О.І. Ющенка наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття.



Міри для попередження душевних і нервових захворювань почали займати капітальне місце в питанні про охорону психічного здоров'я населення Поділля у ХІХ столітті. У цей період число захворювань значно зростало. Лікарі-психіатри помітили, що ці розлади й хвороби належать до тяжких хронічних та тривалих хвороб і люди, які страждають деякими нервовими і взагалі душевними хворобами, не можуть виконувати громадські, суспільні обов'язки, тобто, за І. Мержеєвським: "Вони не вносять вклад у скарбницю суспільного благополуччя і розвитку, а тому збільшення нервових й душевних захворювань неминуче завдає великої шкоди існуючим силам губерній, а саме розумовому, моральному і матеріальному її багатству" [10, с. 15; 17].

До причин, що сприяють виникненню і розвитку нервових й душевних хвороб, у більшості випадків, вважали наслідки "ненормальних", неблагополучних суспільних умов, до яких крім спадковості, на перше місце відносили зловживання алкоголем та вплив оточуючого середовища, у якому знаходиться особистість [6; 11]. Директор Вінницької психіатричної лікарні Г.Г. Бойно-Родзевич зазначав: "Головна задача лікаря-психіатра – зменшити людські страждання, хоча б ті з них, які пов'язані з хворобою, і це може виконатися лише за однієї умови: при можливості детальних і точних знань того, з чим мають справу. Всі поради і заходи можуть приносити користь лише тоді, коли вони базуються на правильній діагностиці" [2, с. 9].

Задачі тогочасної діагностики полягали у тому, щоб прийти до чіткого розуміння за спостереженням, зрозуміти та виявити всі деталі й особливості, пов'язати між собою окремі явища в єдине ціле, прослідкувати шлях протікання і виникнення розладу, а також встановити їх причини. М.В. Країнський зазначав: "Лікар має справу не з хворобами, а з душевнохворими, з яких кожен хворіє по-своєму, і якщо в окремому випадку виявиться надзвичайно важливим встановити існування певної хворобливої форми, то не лише важливо знайти ті особливості, а й в інших випадках і різні відхилення, які вносить кожний душевнохворий у встановлені схеми наших підрозділів. У цьому і полягає запорука й успіхи наших заходів та подальший прогрес в області знань" [6, с. 18].

Правильну діагностику базували на докладному вивченні, яке включало інформацію про минулий і теперішній стан

душевнوخворого, намагалися виявити й вказати причини та прослідкувати розвиток. У зв'язку з відсутністю різких меж між здоров'ям і хворобою, а також з наявністю багатьох перехідних й граничних випадків, диференційна діагностика між душевною хворобою та психічним здоров'ям може часто зустріти непереконливе ускладнення. Але на думку спеціалістів лікарні, ретельне та всебічне вивчення завжди дозволяє дати певну відповідь на поставлене запитання, в крайньому випадку задовольняючи тим практичним цілям, які малися на увазі [14, с. 1-5; 16].

Головну основу програми і схеми для загальної діагностики психічного розладу Вінницької психіатричної лікарні базували на таких даних: по-перше, встановлення змін особистості. Окрім вродженого хворобливого стану, психічний розлад являв собою завжди певний процес, який мав свій початок і відомий, на той час, хід розвитку. Цей процес, в силу сукупності психічної хвороби, змінював всю передуючу особистість душевнوخворого, що робив її іншою, чим була вона до захворювання. Тому вважали встановлення зміни особистості, яке починалося з того чи іншого моменту, першою і необхідною умовою для визнання душевних розладів. При оцінці зміни особистості звертали увагу не стільки на окремі елементарні розлади, скільки на їх сукупність, приведення окремих симптомів в загальний зв'язок, що дозволяв встановити певну форму відхилення. Точне визначення хвороби чи розладу – складало другу необхідну умову виявлення душевного розладу [9; 15].

Зупинимося детально на загальній схемі всебічного вивчення душевнохворих та їхньої психіки у Вінницькій психіатричній лікарні. У всіх без виключення випадків в основу діагностики душевного захворювання входило всебічне вивчення цієї особистості. Сюди було включено повний анамнез, якому приділяли важливе значення для виявлення душевних розладів. На його базі складали чітке уявлення про те, якою була ця особистість до захворювання, які умови – благополучні й неблагополучні – впливали на її душевний стан і розвиток, виявляли характерні риси, визначали початок та протікання захворювання, а також причини, які посприяли її появі. Далі вивчали детально існуючий стан як психічний, так і фізичний. Звертали увагу на зовнішній вигляд людини (виразні рухи), її роботи (малюнки, рукописи). Проводилися тривалі спостереження, що полягали в оцінці відношення та

поведінці душевнохворих до інших людей, проведення ними часу на одинці. Вивчали фізичний стан: сон, коливання температури, характер неадекватного прояву поведінки [6; 13; 14].

Досліджуючи психічну діяльність, визначали: ступінь збереження свідомості (відношення до оточуючих, здатність до орієнтування, чи вважає себе хворим); настроїв, схильність до афектів; зміни інтелектуальної діяльності (марення, галюцинації, пам'ять, процеси асоціації); прояв вольової діяльності (поведінка хворого, психомоторні розлади). Також враховували і фізичний стан, його сон, апетит, судомні випадки та ін. [11].

Дослідження дійсного стану складався із загального вигляду душевнохворого, спілкуванням з ним та фізичне дослідження. Загальний вигляд душевнохворого його зовнішній вигляд сприймався за цінні вказівки. З першого враження складали уявлення про ступінь виснаження душевнохворого, розрізняли лихоманного хворого, вагітну, алкоголіка і т.п. від добре фізично здорових. Звертали увагу на будову тіла та її відхилення (кіфоз, акромегалія та ін.), й на фізичні ознаки дегенерації (неправильна форма черепа, вушних раковин, заяча губа), а також на вираз обличчя, міміку та інші зовнішні прояви (манера тримати себе, рухливість чи скованість, балакучість, особливі костюми чи неохайність в одязі) – все це дозволяло в деякій мірі скласти уявлення про стан психічної діяльності [6; 14].

Початковий загальний огляд разом із зібраними анамнестичними даними про пацієнта давали перші вказівки щодо того, як почати та вести з ним розмову, а також визначали реакцію на перше звернення до нього (Як Ваше здоров'я?, чи як Ви себе почуваете?). Розмову вважали одним із найбільш важливих засобів проникнення у внутрішній світ душевнохворого і намагалися вести її неоднаково, без шаблонів [2; 6].

Схема дослідження психічної діяльності душевнохворого використовувалась лише як вказівка, що характеризувала певний стан і аналіз, який необхідний був для правильного судження про розлад чи хворобу та їх розпізнання і включала: визначення стану свідомості, яку вважали за опору при діагностиці душевних розладів. У кожному випадку визначали: ясність свідомості, орієнтацію в оточуючому середовищі (місце, час) та по відношенню до інших людей, усвідомленість розладу. Мали на увазі, що неправильні відповіді на питання: звідки

хворий прийшов, де він тепер знаходиться, який сьогодні день, місяць, пора року і т.п., могли залежати не тільки від розладу свідомості, але й від розладу пам'яті [14].

Досліджуючи душевне відчуття, визначали стан самопочуття, переважаючий настрої, наявність тих чи інших афектів. Крім прямих розпитувань, слідкували за мімікою (визначали пригнічений стан, шумливість, страх, піднесений настрої, чи повну байдужість). Звертали увагу на стійкість чи мінливість існуючого стану, ефективність, коливання їх в залежності від часу (підвищення чи зниження, схильність до афектів, їх втрата), порушення, якщо існували, а також як низькі органічні, так і високі почуття (любов, моральні почуття, прихильність до рідних і близьких) [2; 6].

Досліджуючи розлади розумової діяльності, визначали загальний рівень інтелектуальних процесів, а саме: здатність до сприйняття, пам'ять, процеси асоціацій. У здатності до сприйняття зовнішньої вразливості (зорові, слухові та ін.) та їх подальшої переробки виявляли: здатність до збереження сприймання, а якщо була відсутня, то завдяки яким умовам (безсвідомий стан, глибоке зниження інтелекту); правильність, чіткість сприйняття і відповідність дійсності (впізнання) чи спотворення (ілюзорне сприйняття, фантазування); наявність ілюзій, галюцинацій, псевдогалюцинацій, яким органом відчуття вони впливають на психічну діяльність; існування впливу зі сторони загальної і м'язового відчуття, у чому вони виражаються і їхній вплив (неправильне тлумачення, алегоризація) [14, с. 25].

У дослідженні пам'яті окремо виявляли здатність до запам'ятання та здатність до відтворення сприйнятих вражень. Розлади здатності запам'ятання спостерігали у нездатності душевнохворим запам'ятати власні імена оточуючих. Також виявляли при читанні або при показі картин, які душевнохворі повинні запам'ятати і повторити почуті слова та зображення картин. Здатність відтворення сприйнятих вражень визначалася при розпитуванні подій, які були особливо важливими для душевнохворого: службова діяльність, шлюб, народження дітей, втрата близьких людей, колишні знайомі. Велике значення приділяли послідовності тих чи інших подій та їх періоди у часі [6, 26].

На першій зустрічі з душевнохворим складали уявлення про процеси асоціацій. При спілкуванні виявляли, як здійс-

нюється поєднання у них ідей: сповільнене чи прискорене; наявність схильності поєднувати за звучанням чи за змістом; стереотипність до повтору одних і тих же слів, зворотів, послідовність мислення, чи уривчастість, беззв'язність. Крім швидкості і послідовності наступний етап дослідження процесу асоціацій спостерігався у виявленні їх продуктивності та рівня пізнання зовнішнього світу. В цьому відношенні орієнтувалися на збереження логічного апарату, здатності утворювати правильні судження і умовисновки, силу та глибину мислення, збереження критики, вплив уяви (фантазія), стійкість розумових операцій, швидкість виснаження. Цей аналіз збереження логічного апарату і отриманих при його проведенні результатів дозволяв визначити ступінь збереження розумової діяльності і виявити її ослаблення та занепад. Також при дослідженні процесів асоціацій душевнохворого, крім розмови, використовували більш точні способи, які мала експериментальна психологія на той час. Ці способи, в основному, торкалися найбільш елементарних процесів – швидкості і якості асоціацій (поєднання за схожістю, співзвуччю). Лікарі-психіатри Вінницької психіатричної лікарні вважали, що звичайний клінічний метод дає важливіші і правильніші результати, ніж експериментальний, тому у практичній діяльності їх намагалися не використовувати, але теоретично вивчали і цікавилися [1; 14, с. 29].

Наступним етапом до загально прийнятої схеми психічного дослідження душевнохворого відносили увагу, яку вважали перехідною сходинкою від інтелектуальної до вольової сфери. В цьому відношенні визначали існування акту уваги, в пасивній чи активній формі проявляється, наскільки вона стійка, тривалість її зосередження та відволікання, наявність посиленого напруження уваги в негативний бік (маячні ідеї, больові відчуття) [6; 11].

Розлади вольової діяльності виявляли у спостереженні за мімічними проявами та довільними руховими актами, враховували мовлення. При дослідженні звертали увагу на кількість мимовільних рухів й особливості їх прояву. Кількість рухів виявлялась відхиленням від норми у бік збільшення (посилена рухливість, рухове збудження) та зменшення (уповільненість рухливості, рухове пригнічення). При цьому визначали ступінь відхилення: наскільки значне рухове збудження, чи прояв-

ляється воно у збільшенні прагнення до діяльності, чи існує безпосереднє моторне збудження, чи зберігають при цьому рухи психічний і координований характер (співи, танці), виявляються безладними, некоординованими. При руховому пригніченні визначали в'ялість, уповільненість, нерішучість, послаблення загальної рухової енергії, також чи різко виступає психомоторна загальмованість, яка може доходити до повного припинення рухів. У одному й іншому випадку загальний стан рухових проявів поєднували із змінами у мовленні (говірливність, мовчанка). За допомогою мови (усної та письмової) психіатри визначали загальний рівень розвитку душевнохворого, стан його свідомості, правильність сприйняття, зміст маячних ідей, його думки, відчуття й бажання. Швидкість (прискорення, уповільнення), послідовність (беззв'язність, нахили у бік), особливості жаргону, зміни граматичних зв'язків, стеріотипізація, уповільнення мовних реакцій до повного її припинення – все це надавало важливі пізнавальні показники для обговорення швидкості і послідовності асоціативних процесів, ступінь збереження інтелекту, розлади вольової діяльності та ін. Правильність оцінки цих зовнішніх показників поєднували з іншими проявами психічного життя душевнохворого. Л.Ф. Якубович вважав, що за зовнішніми руховими проявами криється внутрішній суб'єктивний світ з його відчуттями, думками і потягами, які являють собою його безпосереднє вираження та слугують єдиним засобом для проникнення в нього і його розуміння [6; 9; 14].

В. Сербський зазначає: “Ідеї відчуття і потягів обумовлюють ті складні рухові прояви, сукупність яких поєднують під загальним ім'ям поведінки, яке стоїть у тісному зв'язку з конгломератом, що носить назву особистість” [14, с. 34]. У цьому відношенні звертали увагу на вивчення як окремих вчинків, так і всього способу життя у зв'язку із обумовлюючими їх мотивами і тими змінами в них, які внесені хворобою (ритуал, створений душевнохворими при нав'язливих ідеях, схильність до самотності і нелюдимості при меланхолії та ін.). Переважаючі мотиви, які існували у душевнохворого і визначали загальні напрямки його поведінки, слугували вказівкою на ті зміни, які мала їх особистість. Ці зміни особистості складали, з одного боку, додавання нових елементів, які не входили раніше до її складу (маячні ідеї, зміни відчуття, посилення потягів та ін.),

а з іншої – втратою чи послабленням попередніх складових частин, які входили в ядро особистості (послаблення моральних відчуттів і потягів зниження пам'яті і критики і ін.). У числі основних елементів особистості відзначали також ступінь навіюваності. В практичному відношенні до важливих змін особистості відносили порушення можливостей до спільного проживання, що вимагало приймати міри до відсторонення і виділення душевнохворого з соціального оточення. У розвитку та виробленні особистості, крім свідомої діяльності, велику роль приділяли процесам підсвідомості, які вважали, могли іноді виступати на перший план, обумовлюючи такі яскраві явища, як стан психічного автоматизму [6; 11].

Багатостороннє вивчення душевнохворого для визначення його дійсного стану у психічному і фізичному відношенні дали поштовх та показали необхідність неодноразового, а проведення повторних, багаторазових досліджень щодо діагностики та лікування душевнохворих. Також всі дані не зберігати у власній пам'яті персоналу, а фіксувати на листках (відомостях) кожного дня для збереження наявних, точних даних упродовж спостереження та порівняння показників у будь-який період часу [2; 11].

З 1901 року директором Вінницької психіатричної лікарні був призначений М.В. Країнський. Він розробив оригінальну на той час медичну документацію, особливо історію хвороби (“Скорбний лист”). Також великий інтерес до себе привертає його програма та схема психічного дослідження душевнохворих, яку частково використовували у практиці Вінницької психіатричної лікарні [1; 7]. Ця програма спрямована на шляхи виявлення і виміру індивідуально психологічних особливостей душевнохворих [8]. Спочатку схема фіксує час і дату проведеного дослідження, ім'я і прізвище хворого, вік, професію, рід заняття, діяльність хворого, його сімейне і суспільне становище, а також вказується, ким проведене дослідження. Програма М.В. Країнського про психічне дослідження душевнохворих включає такі розділи:

- сприйняття зовнішньої вразливості: 1. Анатомо-фізіологічний стан і діяльність органів чуття; 2. Увага пасивна. Сигнальна увага. Панування в психіці найбільш сильної вразливості. Дзеркальне відображення (зовнішня вразливість не закріплюється у вигляді слідів

- пам'яті). Перцепція; 3. Активна увага. Вибір вра-  
зливості. Допитливість;
- елементи психіки: 1. Відчуття; 2. Сприймання (психічні образи як дзеркальне відображення дійсності); 3. Уявлення (образи пам'яті, детальність їх); 4. Образи фантазій. Псевдогалюцинації. 5. Сновидіння; 6. Ілюзії; Галюцинації (нюхова, зорова, слухова, смакова, шкірних відчуттів, загального почуття); 7. Кількість уявлень; 8. Протікання їх (зв'язне, невпорядковане, в'яле, прискорене, уповільнене). Вихор уявлень. Хаос уявлень. Асоціації уявлень: 1. За часом; 2. За місцем; 3. За схожістю; 4. За співзвуччям; 5. Випадкова. Пам'ять: 1. Здатність запам'ятовувати. Стійкість, правильність та детальність запам'ятовування. Корсаківська амнезія; 2. Здатність пригадувати (давноминуле й недавнє). Біографічні спогади. Проблеми спогаду; 3. Обман пам'яті; 4. Фантазія;
  - переробка психічних образів і побудова зв'язних психічних процесів: Свідомість (Орієнтація у часі; у просторі; в оточуючому середовищі і розуміння його; Впізнавання оточуючих облич; Свідомий стан своєї особистості (хто він, звідки, біографічні дані про себе, близьких і рідних); Сплутаність свідомості: хаос уявлень, дезорієнтація, запаморочення)[8, 1-9].

Ці розділи дозволяють простежити розвиток та властивості більшості пізнавальних процесів душевнохворих, виявити їх ставлення до оточуючого світу. Наступний розділ програми визначає процеси мислення та мовленнєву діяльність. Акцентується увага на розумовий розвиток, а саме:

– вищі форми психічної діяльності, включають такі підрозділи: розумова сфера: узагальнення і утворення понять. Загальні та відволікаючі; Коло відомостей та знань. Ступінь розумового розвитку і освіти. Освіченість. Відсталість розумового розвитку у порівнянні з рівнем оточення; Логічні форми мислення. Загальні та причинні судження; Математичні судження; Абстрактне мислення; Здібність до умовиводів; Здібність до критики; Нав'язливі думки; Побудова і хід думок. Їх словесна вимова; Мовлення. Граматичні форми мови. Уривчастість; Говірливість, Мовчазність; Читання та його розлади; Письмо та його розлади; Розмова про себе. Невизначний



шепіт; Омана і помилки; Неправдивість; Хвастоці; Трансформація особистості і роздвоєння; Здатність зосередитися, неухважність; Здатність міркування (застосування загальних і причинних суджень до дій) [8, 12-15].

Останні два розділи програми М.В. Країнського спрямовані на дослідження афективної сфери душевнохворих:

- воля (дії, вчинки, поведінка, бажання, прагнення, активність, ініціативність, нерішучість, автоматичні акти, свідомість, імпульсивність, час реакції, зовнішній вигляд, міміка, виразні рухи, діяльність (підвищення чи пониження), рухове збудження, неспокій, руйнівні схильності (биття скла, псування і розмальовування стін), стереотипія, наслідування, хворобливі потяги і пристрасті);
- емоції (настрій духу, ейфорія, веселість, байдужість, апатія, млявість, самовдоволення, відчуття щастя, драгівливість, запальність, нестійкість настрою, злість, мстивість, жорстокість, заздрість, добродушність, співчуття, жалість і турбота про ближніх, любов, ревності, афекти, тривожність, фобії, егоїзм, відчуття власної гідності, честі, гордості, презирство, альтруїзм, ідейність, характер та темперамент (енергійний, флегматичний та ін.) [6; 8].

Варто зазначити, що програма та схема психічного дослідження душевнохворих М.В. Країнського найбільш повно діагностує їх психічний стан, але, приймаючи до Вінницької лікарні, більше користувалися загальноприйнятим зразком діагностики душевних хвороб [6; 11].

Отже, кінець XIX – початок XX століття на Поділлі характеризується помітним етапом у розвитку дослідження психічної діяльності. У діагностичних схемах та програмах дослідження психіки душевнохворих простежується природничо-наукове спрямування, яке велику увагу приділяло тілесним виявам життєдіяльності організму, дошукуючись фізіологічних механізмів поведінки.

Класифікація структури схем та програм діагностики дослідження психічних розладів на цей час, порівнюючи з кінцем XIX століття на Поділлі, значно змінилась і вдосконалилась. Водночас, вже на той час фахівці-психіатри поклали в основу фундаментальні принципи й етапи діагностики у дослідження психічної діяльності. Отже, вивчення основних

напрямок діагностування душевних хвороб може дати матеріал для повсякденної психологічної практики та дослідницької думки, яка має актуальне значення для подальшого розвитку української історії психології.

#### **Список використаних джерел**

1. Библиографический указатель работ, выполненных на базе областной психиатрической больницы им. акад. А.И. Ющенко за 75 лет (1987-1972 гг.). – Винница, 1972 (Центральна наукова бібліотека. – Акт № 197 – 3. – № 5 1053-1).
2. Бойно-Родзевич Г.Г. Трудотерапия и метод Симона // Проблемы организации психиатрической помощи. – Киев, 1935 – С. 190-198.
3. Быкова Л. Философские и естественнонаучные основы психологии. – Профиздат, 1966. – 26 с.
4. Данилюк І.В. Історія психології в Україні: Західні регіони (остання чверть ХІХ – перша половина ХХ століття). – Київ: Либідь, 2003. – 152 с.
5. Иванова О.Ф. Історія психології ХІХ–ХХ століття (на матеріалі розвитку психології на Слобожанщині): Навчальний посібник. – Харків: ХДУ, 1995. – 120 с.
6. Клочко В.Л. Вінницька психоневрологічна лікарня ім. акад. О.І. Ющенка. 1897-1997: Історичний нарис. – Вінниця: РВВ ВАТ “Віноблдрукарня”, 1997. – 136 с.
7. Краинский Николай Васильевич: Личное дело № 824 Украинского НИИ клинической и экспериментальной неврологии и психиатрии. – Харьков. – 44 с.
8. Краинский Н.В. Программа и схема психического исследования душевнобольных. – Скоропечатная “Труд”. – Борисполь, 1916.
9. Марцинковская Т.Д. История психологии. – М.: Академия, 2007. – 544 с.
10. Мерзеевский И.П. Об условиях, благоприятствующих развитию душевных и нервных болезней в России, и о мерах, направленных к их уменьшению. – С.-Петербург: Типография М.М. Стасюлевича, 1887. – 25 с.
11. Никольский А.В. Винницкая окружная лечебница // Никольский А. В. Психиатрические параллели (Россия и Германия). Отчет о науч. командировке в октябре-декабре 1912 года. – М., 1913. – С. 9-11, 57-59, 142.

12. Пивоварчик І.М. Історія становлення психологічних наукових шкіл на Півдні України (XIX – XX ст.): Дис... канд. психол. наук.: 19.00.01. – Одеса, 2006 .
13. Роменець В.А. Історія психології XIX – початку XX століття: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1995. – 614 с.
14. Сербський В. Распознавание душевных болезней. – Москва, 1906. – 48 с.
15. Сикорский И.А. Об успехах медицины в изучении явлений психического мира. – С.-Петербург: Типография М.М. Стасюлевича, 1889. – 21 с.
16. Якунин В.А. История психологии // Учебное пособие. – СПб., 1998. – 376 с.
17. Ярошевский М.Г. Гельмгольц, Сеченов и проблема детерминации нервно-психической деятельности // Вопросы психологии. – 1960. – № 5. – С. 3-15.

In the article the theoretical analysis of naturally scientific direction of the programs and charts of research psyche of mentally ill in Podillya at the end of the XIX – at the beginning of the XX century is carried out in this article

**Key words:** psyche, mental affections, Podillya, history of psychology, mentally house.

*Отримано: 29.05.2009*

**УДК 364:314.8(477)**

*А.П. Шаповал*

## **Зниження життєвого рівня населення як спонукальний імператив демографічної кризи**

У статті розглядаються деякі аспекти демографічної ситуації в Україні, аналізуються її стан, причини виникнення й динаміка розвитку. Пропонуються можливі варіанти поліпшення демографічної ситуації за рахунок використання досягнень в області соціологічної й психологічної науки.

**Ключові слова:** життєвий рівень, населення, демографічна криза, причина, динаміка розвитку, соціологічна наука, психологія, ринок праці.

В статті розглядаються деякі аспекти демографічної ситуації в Україні, аналізуються її стан, причини виникнення і динаміка розвитку. Предлягаються можливі варіанти покращення демографічної ситуації за рахунок виконання досягнень в області соціологічної і психологічної науки.

**Ключевые слова:** жизненный уровень, население, демографический кризис, причина, динамика развития, социологическая наука, психология, рынок труда.

Загальні тенденції у соціально-економічному та демографічному розвитку країни суттєво вплинули на формування ринку праці України, а також на основні його характеристики. Докорінна зміна соціально-економічних умов зруйнувала усталений порядок взаємовідносин на ринку праці, але не призвела до кардинальної перебудови ситуації, його адаптації до нових економічних умов, нової державної політики щодо структурної перебудови економіки. Політика зайнятості населення періоду централізованої планової економіки спиралася на постійний надлишок робочих місць порівняно з пропозицією робочої сили на екстенсивний характер розвитку економіки. Такий підхід сприяв забезпеченню гарантій зайнятості населення, зводив до мінімуму соціальну напруженість, пов'язану з безробіттям, забезпечував роботою випускників навчальних закладів. Відносно короткий період незалежності країни не дозволив повністю перебороти психологічну неготовність владних та керівних структур, особливо на регіональному рівні, до сприйняття змін на ринку праці, зумовлених перехідним періодом, активно використати вплив таких нових факторів трансформації ринку праці як: роздержавлення власності, темпи і ефективність приватизації, розвиток малих та середніх форм бізнесу, визначення державних пріоритетів щодо розвитку окремих галузей і територій, інвестиційна та фіскальна політика, а також демографічна структура населення і зміни попиту та пропозиції робочої сили в різних секторах економіки.

Відсутність механізмів вирішення соціальних конфліктів, соціальна та підприємницька пасивність населення, масове

поширення вимушеної неповної зайнятості для послаблення проблеми існування надлишкової робочої сили; фактична невизначеність статусу людини за критерієм зайнятості й незайнятості, коли величезна кількість зайнятих є, по суті, безробітними, а безробітні є зайнятими, проте не реєструються як такі, значна стихійність формування ринку праці, найбільш яскравим прикладом чого є бурхливий розвиток не зареєстрованої або тіньової зайнятості населення – все це проблеми, вирішення яких все ще попереду.

Щодо проблеми сучасного ринку праці, слід звернути увагу і на наявність надлишкової робочої сили на підприємствах та у галузях, яку можна було б звільнити без скорочення обсягів виробництва. За даними вибіркового обстеження за оцінками керівників підприємств, на підприємствах утримується від 10 до 30 відсотків надлишкової кількості персоналу. За даними адміністрацій середніх та великих підприємств, у 2003 році 16,1 відсотка працівників перебували у вимушених відпустках, в основному, без оплати. На кінець року 13,3 відсотка працювали в умовах неповного робочого дня або тижня.

Важко розраховувати на швидку зміну демографічної ситуації на краще, коли у 70 відсотків громадян місячний дохід, будьмо відвертими, знаходиться на мізерному прожитковому рівні. Тож чи треба дивуватися з того, що в цілому майже дві третини – 60,5 відсотка загальної суми своїх доходів населення України витрачає на харчування, тоді як у Чехії – 30 відсотків, у Німеччині – 16,2, у Франції – 13,8 відсотка.

Проте це, як ота середня температура по шпиталю, бо в суспільстві все більше поглиблюється розшарування. В 2002 році доходи 10 відсотків багатих перевищували доходи такої ж кількості найбідніших людей у 7,1 раза проти 6,9 рази у 2001 році. Насправді ж, якщо взяти до уваги величезну тінізацію доходів, рівень диференціації є набагато глибшим, її масштаби все більше створюють соціальну і політичну напруженість у суспільстві. У десятків мільйонів громадян на харчування витрачається практично весь заробіток, і це при тому, що населення України споживає (за даними, які наводилися в пресі) хліба – на 20 відсотків, молока – удвічі, цукру – у 2,5 раза менше, ніж потрібно за біологічними нормативами. Рік у рік зростає тягар витрат населення на освіту й охорону здоров'я, які всупереч Конституції фактично стали платними і не-

доступними для людей. У пресі повідомлялося, що майже третина громадян України – це в основному старі, хворі, немічні люди, які взагалі не мають можливості купувати ліки, ціни на які, до того ж, невпинно зростають.

Слід сказати й про таке. Перехід на похвилинну оплату послуг зв'язку позбавив десятки тисяч старих людей єдиного каналу спілкування, можливості вести розмови з близькими і знайомими по телефону, бо оплачувати їх вони не в змозі.

Скрутне матеріальне становище, відсутність житла, побутова необлаштованість, труднощі з пошуком роботи стримують членів молодих сімей від народження дітей, а нерідко спричиняють до розриву шлюбних відносин. Майже п'яту частину всіх дітей народжують жінки, які не перебувають у зареєстрованому шлюбі, а фактично, без батька виховується набагато більше дітей. Демографічна криза в Україні проходить у надзвичайно гострій, болючій формі, її проявом є погіршення майже всіх демографічних показників, зокрема, характеристик природного руху населення. Окремі компоненти кризового стану демореальності формувались упродовж багатьох десятиліть, задовго до сучасних політичних і соціально-економічних злив, результатом глибоких деформацій у житті суспільства. Проблема народжуваності була досить болісною і в докризові періоди. Сучасна соціально-економічна криза лише прискорила і посилила негативні тенденції в її динаміці і структурі. Особливості динаміки народжуваності в 90-х роках, яка характеризується її обвальним падінням, обумовлені специфікою дуже болючого перебігу подій суспільно-економічного життя в Україні. За своїм суттєвим змістом він є історичним періодом переходу від закритого тоталітарного суспільства з плановою, надзвичайно мілітаризованою економікою до відкритого громадянського суспільства з ринковою, соціально-орієнтованою економікою. Особливості відтворення населення певного суспільства зрештою визначаються реальним становищем людини у цьому суспільстві, оскільки характер життєдіяльності людей як суб'єктів суспільства прямо і безпосередньо обумовлює основні риси їх відтворення, зокрема народжуваності. В умовах масового безробіття, створеного припиненням функціонування значної частини підприємств, у сфері індустріального виробництва, катастрофічно скоротилася матеріальна база практичної реалізації потреби в дітях.

На існуючій в Україні матеріальній базі не тільки відбувається зменшення можливостей забезпечення життєво важливих потреб людини, але знижується сам стандарт життя переважної більшості населення. Як свідчать вітчизняні дослідження, основним чинником посилення негативних демографічних тенденцій є те, що у зв'язку з перманентною соціально-економічною кризою відтворення населення економічно не забезпечується. Особливо негативно впливає на існуючі стандарти життя безробіття, зокрема приховане – у формі вимушеної неповної зайнятості, поширення якого маскує дійсний масштаб руйнації економічного базису життя і відтворення населення. [1].

Рівень повного безробіття теж зростає. За даними вибірових обстежень, проведених Держкомстатом за методикою МОК, рівень безробіття останніми роками зростає, особливо економічно активного населення. І досі має тенденцію до підвищення частка безробітних, які перебували на обліку в державній службі зайнятості [2].

Наслідком безробіття є зниження не лише рівня життя, але й зайнятості видами діяльності, які не відповідають рівню набутого інтелектуального потенціалу, втрата кваліфікації. Інтелектуальний потенціал розвивається тоді, коли він є дієвою складовою діючого трудового потенціалу, якщо ж це не відбувається, він занепадає, знижується якість наявного трудового потенціалу, що в свою чергу є передумовою подальшого зниження рівня життя.

Безробіття не лише призводить до бідності, а й обумовлює поширення маргіналізації населення. Певні прошарки людей виявляються витісненими із суспільства, вони втрачають зв'язки з його інституціями, що супроводжується відповідними наслідками для соціального становища, психологічного стану та дітородної поведінки таких осіб.

Експертні розрахунки свідчать, що серед людей, які опинились на узбіччі суспільства, 68,5 % становлять пенсіонери і 13,8 % – працюючі, які отримують заробітну плату, нижчу від межі малозабезпеченості. Важливою особливістю маргіналізації в Україні є те, що до маргінальних груп належать не лише декласовані та морально деградовані люди (люмпен-маргінали), але й особи з високою освітою і розвинутими потребами, які не знайшли способу реалізації свого потенціалу в сучасному

суспільстві (неомаргінали), тобто діапазон маргіналізації в Україні значно ширший, ніж в інших країнах, що теж перетворюється на чинник зниження дітородної активності [2].

Рівень заробітної плати як економічного джерела відтворення населення був і є вкрай недостатнім не лише для утримання і виховання здорових дітей, а й для відновлення (у належній якості) робочої сили батьків. У структурі доходів сімей частка заробітної плати значно знижувалась, зменшуючи ступінь задоволення потреб відтворення населення. До того ж реальна заробітна плата упродовж значної частини періоду знижувалась гіперінфляцією, вплив якої посилювався і ще через несвоєчасні її виплати.

Значна частина населення України була відкинута за межу малозабезпеченості. Значні контингенти населення потребують соціального захисту, який непосильний державі, що перманентно перебуває у кризовому стані. Особливо розповсюджена бідність серед молоді [2].

Посилює бідність, погіршуючи економічні умови населення, надзвичайно низький, злидений рівень пенсійного забезпечення повністю або частково непрацездатних людей старшого і похилого віку, який робить неможливим задоволення навіть їхніх елементарних потреб. Тому покоління середнього віку має економічно утримувати не лише дітей, а й батьків, що перетворюється на серйозний фактор подальшого зниження і без того низького рівня народжуваності [3].

Чинником посилення бідності стала також часткова платність освіти і медицини, дорожнеча ліків. Значно звузились можливості одержання молоддю загальної освіти сучасної якості та середньої і вищої професійної підготовки, яка б забезпечувала певні гарантії працевлаштування, зменшився доступ до високоякісних медичних послуг [4].

Невпевненість у майбутньому – одна із важливих складових, що характеризують умови прийняття рішень відносно народження дітей. Бідність пов'язана і з тією обставиною, що значні кошти відволікаються на пом'якшення наслідків Чорнобильської катастрофи. Про ступінь зубожіння населення України свідчить, зокрема, висока частка у сукупних витратах на продовольчі товари. При цьому переважна більшість населення України стала гірше харчуватись. Неповноцінне харчування населення і, особливо дітей, створює серйозну



загрозу відтворенню досягнутої за всю попередню історію суспільно-економічного розвитку України, якості демографічного, інтелектуального і трудового потенціалів нації. Люди, які мають рівень життя, що не дає можливості задовольняти інтелектуальні потреби, не можуть бути творчою силою побудови ефективної економіки і суспільства, здатного до самовідтворення. Злиденність, недоїдання надзвичайно негативно впливають не лише на розумовий, а й на фізичний розвиток, особливо дітей, погіршують біологічні підвалини інтелектуального потенціалу нації, здоров'я населення, що не тільки підриває демографічний потенціал суспільства, а й призводить до накопичення потенціалу переростання країни в антропологічну катастрофу. Навіть якщо відбудеться підвищення народжуваності у матеріально забезпечених верств населення, воно навряд чи зможе компенсувати її падіння у збіднілого населення.

Додатковим потужним чинником зниження народжуваності є становище української жінки в суспільстві, зумовлене проявами патріархальних стереотипів мислення. Хоча у відносинах між чоловіками і жінками останніми роками відбуваються певні зрушення, але не завжди на користь жінки; соціальна нерівність між статями, дискримінація жінок залишаються. Про це свідчать, насамперед, існуючі розбіжності у рівні заробітної плати чоловіків і жінок. Так, заробітна плата жінок становить 72,4% заробітної плати чоловіків. Це відбувається тому, що жінки зайняті більше, ніж чоловіки, виконанням робіт, які потребують меншої кваліфікації. У деяких галузях господарського життя жінки просто зайняті занадто важкою ("нежіночою") працею, але працюють в умовах, які не тільки не відповідають санітарно-гігієнічним нормам, але й цивілізованим нормам ставлення до жінок як матерів і вихователів дітей (у жінки, яка працювала в таких несприятливих умовах, руйнується репродуктивне здоров'я, вона стає нездатною народити здорову дитину). Жінки працюють у найменш престижних галузях економіки при їх надзвичайно низькій частці на керівних посадах усіх сфер виробництва, науки і культури; вони мають менший доступ до економічних ресурсів. У той же час жінки становлять більшість серед зареєстрованих безробітних [5]. До того ж можливості працевлаштування жінок погіршуються через посилення

конкуренції на ринку праці. Більшість зайнятих ланок ще більшою мірою, ніж раніше, несуть подвійний тягар професійної зайнятості й домашніх обов'язків через бідність і занепад сфери дошкільного виховання й побутового обслуговування.

Важливою складовою чинників зниження дітородної активності населення України були і залишаються незадовільні житлові умови. Частка тих, хто поліпшив житлові умови, в загальній кількості осіб і сімей, які перебувають на квартирному обліку в міських поселеннях, зменшилась. Розмір житлової площі у розрахунок в середньому на 1-го жителя зростав дуже повільно: з 17,8 кв. м у 1990 р. він підвищився до 20,2 кв. м на сьогодні. За нормами, розробленими Центральним науково-дослідним інститутом експериментального планування житла у Києві, для забезпечення здорового, упорядкованого побуту необхідно, щоб загальна житлова площа на душу населення становила 25 кв. м. Як свідчать спеціальні обстеження, більше половини молодих сімей не мають окремого житла навіть через 10 років шлюбного життя, і майже 50% сімей проживають з батьками. Як наслідок, це приводить до небажаних шлюбних пар мати більш як одну дитину [5].

Дія згаданих вище чинників обумовила погіршення етапу репродуктивного здоров'я жінок. У поєднанні з високою розповсюдженістю абортів це призвело до значної поширеності невиношуваності вагітності й безпліддя. Як свідчить розрахунок на основі даних обстеження «Репродуктивне здоров'я українських жінок», проведеного Київським міжнародним інститутом соціології і Центрами з контролю та профілактики захворювань (США), чисельність жінок, які страждають на безпліддя, становить в Україні 68 осіб на 1000 жінок дітородного віку. Втрати, обумовлені безпліддям, склали 10% загальної чисельності народжених [3].

Обумовлює зниження народжуваності також невирішеність екологічних проблем, загострених Чорнобильською катастрофою, соціально психологічний дискомфорт, породжений відсутністю віри у краще майбутнє. Все це змушує значно більшою мірою, ніж раніше, обмежувати розмір сім'ї. Більшість шлюбних пар обмежуються народженням однієї дитини або залишаються бездітними.

Драматичні події останнього десятиріччя негативно вплинули на всі складові відтворення населення, перервали

відносно плавну динаміку демографічних процесів, але особливо руйнівню вплинули на дітородну діяльність населення. Негативні тенденції в динаміці народжувати посилювались, обумовлюючи поглиблення депопуляції. Пошук шляхів вирішення такого демографічного становища має стати пріоритетним завданням на державному рівні, із опорою на науково обґрунтовані підходи до подолання обговорюваного явища із урахуванням та впровадженням досвіду передових європейських країн.

#### **Список використаних джерел**

1. Бугуцький О. Демографічна ситуація та використання людських ресурсів. – К., 1999. – 278 с.
2. Демографічні перспективи України до 2026 року. – К., 1999. – 55 с.
3. Демографічна криза в Україні. Проблеми, дослідження, витоки, складові, напрямки протидії (НАН України) / За ред. Стещенко В. – К., 2001. – 560 с.
4. Павленко Ю. Трансформація суспільства і проблеми соціальної політики. – К., 1998. – 65 с.
5. Стратегії розвитку України: теорія і практика / За ред. О. Власюка. – К., 2002. – 864 с.

Some aspects of demographic situation in Ukraine are presented in the article, its state, reasons of arising and dynamics of development are analyzed. Possible variants of improvement of demographic situation at the expense of usage of achievements in the sphere of sociological and psychological science are proposed.

**Key words:** level of life, demographic crisis, reason, dynamics of development, sociological science, psychology, market of labour.

*Отримано: 08.05.2009*

## **Роль особистісних факторів у формуванні соматоформних больових розладів. Діагностичний аспект**

У статті розглянуто та проаналізовано теоретико-методологічні підходи до проблеми хронічного болю в контексті невротичних розладів, здійснено аналіз теоретичних концепцій виникнення та шляхів формування психалгій, а також поняття моделі хвороби (внутрішню картину розладу) з теоретичною екстраполяцією цього феномену на сомато-невротичні алгічні розлади.

**Ключові слова:** сенсорне сприймання болю, афективне переживання болю, позитивна психотерапія, внутрішня картина хвороби, інтраперсональний конфлікт, патогенез соматоформних розладів, авторський опитувальник «Я сьогодні», асоціативний експеримент.

В статье рассмотрены и проанализированы теоретико-методологические подходы к проблеме хронической боли в контексте невротических расстройств, проведен анализ теоретических концепций возникновения и путей формирования психалгий, а также понятия модели болезни (внутренняя картина расстройства) с теоретической экстраполяцией этого феномена на сомато-невротические алгические расстройства.

**Ключевые слова:** сенсорное восприятие боли, аффективное переживание боли, позитивная психотерапия, внутренняя картина болезни, интраперсональный конфликт, патогенез соматоформных расстройств, авторский опросник «Я сегодня», ассоциативный эксперимент.

Особистісний фактор, не залежно від форми психічного чи соматичного розладу, є тим параметром, який визначає психологічний і психопатологічний стан пацієнта [1]. Відомо, що у сприйманні та усвідомленні інтенсивності людиною болю більше значення, ніж ступінь фізичного ушкодження, мають емоційні аспекти травми. Інтерпретація людиною больового відчуття, його емоційна реакція і поведінка можуть не корелювати з важкістю ушкодження. За О. Карвасарським, визначальними у розумінні сутності розладу є не сенсорні, а емоційні компоненти, реакція особистості на хворобу. Сенсорне

сприймання болю є фізіологічним процесом, тоді як емоційний аспект переживання болю значно залежить від властивостей особистості та притаманних їй способів подолання хвороби.

Необхідно враховувати аспект «сенситивності» групи пацієнтів із соматизованими алгіями, їх підвищену реактивність до будь-яких зовнішніх чи внутрішніх впливів та підвищений ризик ятрогенізації соматоформних порушень, що у сукупності складає сутність конфлікту між об'єктивним і суб'єктивним станом здоров'я таких пацієнтів.

Виокремлюють п'ять рівнів змін, що призводять до виникнення розладу.

1. Життєві події, пов'язані зі стресом.
2. Інтрапсихічні захисні механізми.
3. Фізіологічні реакції.
4. Поведінкові реакції, що спрямовані на подолання стресових впливів.
5. Усвідомлення хворим наявності у нього певного розладу.

Суб'єктивне сприймання свого захворювання в межах клініко-психологічного аналізу розглядається як елемент самосвідомості (Л. Корб, 1973), що стосується розуміння характеру та причин свого захворювання, границь соціальної адаптації і традиційно визначається як *внутрішня картина хвороби*, що містить чотири складові.

1. Больова чи сенсорна складова (неприємні відчуття, дискомфорт, пов'язані з хворобою, при цьому ступінь участі біологічного фактору в становленні ВКХ визначається важкістю клінічних проявів та інтенсивністю больових відчуттів).

2. Емоційна складова, що надає сенсорному образу відповідний емоційний тон, а психологічному переживанню – соціальну оцінку.

3. Інтелектуальна чи когнітивна складова (центральна ланка психологічної зони інформаційного поля хвороби – т.зв. “інформаційна модель хвороби”).

4. Мотиваційна складова ( у контексті нашого дослідження – «больова поведінка» ) [132].

Згідно з новітніми клінічними концепціями модель хвороби складається з двох аспектів: **сенсорно-емоційного**, що формується під впливом безпосередніх уявлень та переживань, спричинених проявами хвороби та **логічного**, який виявляється

у створенні концепції, що використовуються особистістю хворого для опису і пояснення причин і механізмів сукупності ознак захворювання. Цілісна картина ВКХ створюється лише тоді, коли складається система логічного та емоційно-мотиваційного ставлення до хвороби, що породжує певні потреби, наприклад, збереження життя.

При цьому створюється *модель прогнозу захворювання* та *модель очікуваних результатів лікування*, тобто формуються уявлення про етіопатогенез, клініку, лікування та прогноз захворювання, що визначають “масштаб переживань” (континуум від гіпер- до гіпонозогнозії) і поведінку хворого. Тому внутрішня картина хвороби – це не лише сукупність суб’єктивних моделей проявів ознак захворювання, але і концепція даної хвороби (реальна чи хибна).

Варто зазначити, що аналіз внутрішньої картини хвороби та окремих її складових відкриває можливість дослідження компенсаторного потенціалу особистості. Життєві травматичні події призводять до виникнення актуального психологічного конфлікту, ключовою дихотомією якого, за Н. Пезешкіаном [9], є потреба відкрито утверджувати своє «Я», що пов’язана із виявами агресії та в межах цього підходу розглядається як імовірне місце виникнення симптомів психосоматичного походження. Також у межах «позитивного» підходу припускається, що, окрім симптому розладу та його динаміки, необхідно враховувати змістовні аспекти хвороби, так зване «індивідуальне значення симптому» у житті хворого. Вказане твердження відображено в моделі чотирифазної обробки інтрапсихічного конфлікту, що відповідають чотирьом вимірам життєдіяльності за Н. Пезешкіаном (рис. 1).



*Рис. 1. Реакції “втєчі” та чотирифазної обробки інтрапсихічного конфлікту у концепції “позитивної психотерапії”*

В особистісній сфері односторонність вирішення інтраперсонального конфлікту, що призводить до формування психосоматичної патології, виявляється у таких варіантах:

1. соматизація, або «втеча» у хворобу;
2. раціоналізація, або «втеча» в активну діяльність;
3. ідеалізація та знецінення, або «втеча» у самотність чи спілкування;
4. заперечення, або «втеча» у фантазії.

Цікавим є погляд Н. Пезешкіана на особливості формування психосоматичних симптомів при соматичних захворюваннях (виокремлення психологічних аспектів не лише у розвитку соматичного розладу, але й в особливостях його подолання). Згідно соціопсихосоматичного підходу в рамках позитивної психотерапії, розвиток симптому залежить від того, що саме зумовило його появу, яке значення надається цьому симптому і як, власне, він впливає на життєву ситуацію хворого.

За Собчик Л.Н., серед групи хворих на невротичні розлади, можна виокремити тип індивідуальності, що схильний до тривожно-фобічних реакцій на тлі виникнення і посилення інтенсивності психогенного болю. Тобто, передбачається, що існують певні особистісні риси, які провокують формування хронічного психогенного болю, такі як мазохістичний компонент особистості, підвищений рівень тривожності тощо.

Специфічний особистісний тип хворих з хронічним психогенним болем, як указує Собчик, за ММРІ – V-подібний профіль (підвищений показник «іпохондрія» й «істерія» при пониженому показнику «депресія»). Характерне зниження значень за шкалою «депресія» Dahlstrom, Welsh (1971) пояснюються за рахунок механізму конверсії, що формує демонстративність поведінки.

У формуванні й регулюванні соматичної патології важлива роль належить вегетативно-гуморальним і моторним компонентам тривоги. Про виникнення і зростання тривоги свідчать афективні симптоми, що складають «тривожний ряд»: відчуття внутрішньої напруги – гіперстезичні реакції – власне тривога – страх – відчуття насування катастрофи – тривожно-боязливе збудження. Разом із цим, депресія і тривога не обмежують спектр афективних станів при переживанні хронічного психогенного болю. Він може бути розширений за

рахунок уявлень про роль гніву й агресивності в генезі чуттєвого алгічного переживання.

Взаємозв'язок болю і депресії знаходить своє підтвердження у трьох аспектах. По-перше, індивід, що конституційно схильний до депресії, має більш виражений мазохістичний радикал із тенденцією до більш сенситивного переживання болю незалежно від величини подразника. По-друге, в умовах хронізації хвороби спостерігається виражена тенденція до зниження толерантності до болю. По-третє, біль, зазвичай, є загальним симптомом психічних розладів депресивного типу, при цьому розвиток больового синдрому визначається і модулюється механізмами психологічного захисту.

Серед факторів патогенезу психогенних розладів (в т. ч. соматоформних больових розладів, що поряд з іншими невротичними розладами відносяться до групи психогеній) вирізняють фактори середовища, особистісні та соматичні фактори. Вивчаючи роль соціально-психологічних і клінічних факторів у розвитку соматизованих алгічних станів С. Г.Сукіасян із групою дослідників [10] дійшли висновку про існування вираженого підвищення рівня тривоги та зниження рівня агресивності хворих із самоформними розладами. При "ситуаційному" (первинно-психогенному) варіанті виникнення соматоформного розладу слід звернути особливу увагу на механізми психологічного захисту. При "особистісному" варіанті головним завданням психокорекції і психопрофілактики є проведення психокорекції, спрямовану на успішну ресоціалізацію хворих. Серед можливих причин дезадаптації хворих у сучасних дослідженнях найчастіше вказується неефективність копінг-механізмів оволодіння болем.

Захисні механізми («психологічні захисти», «захисні механізми психіки», «захисні механізми особистості») сприяють збереженню психологічного гомеостазу та приймають безпосередню участь у формуванні симптомів фізичних та психічних розладів (за А. Фрейд) за способом обернення агресивних імпульсів «на себе», проти власного «Я». Відомим даний процес є під назвою «втеча у хворобу», що можна трактувати як спробу фізіологічними засобами, через виникнення симптому, вирішити психологічні і соціальні проблеми.

За А. Фрейд, певні комбінації захисних механізмів призводять до формування відповідної симптоматики, тобто



при певних психічних розладах використовуються відповідні захисні механізми. Наприклад, істерична конверсія, а саме «зв'язування» психічної енергії із тілесним «Я» у вигляді больових відчуттів, є свідченням того, що процес витіснення пройшов успішно і психологічна проблема не усвідомилась, а перемістилась на фізіологічний рівень; аналогічно, при obsesивно-компульсивному невротичному розладі, відбувається використання механізму ізоляції.

У межах психодинамічної концепції існує припущення, що під впливом соматичного розладу у хворих актуалізуються стереотипні, стійкі психологічні механізми захисту, що описуються як нозогенні реакції заперечення хвороби. Разом з тим необхідно розрізняти “здорове” заперечення як механізм психологічного захисту, що дозволяє зменшити прояви неприємних емоцій через дезактуалізацію деяких аспектів реальності (наприклад, наявності соматичної патології) від патологічного заперечення, що носить дезадаптивний характер.

Так, існує думка, що хронічний біль є конверсійним неврозом чи еквівалентом депресії, що розвивається в результаті компромісу між реалізацією «забороненого бажання» і покаранням за це. Разом з цим, пацієнт із хронічним болем прагне уникати стресових ситуацій, що спричиняє неадекватне м'язове напруження та появу або посилення болю. Серед факторів, що провокують виникнення вказаного конфлікту, виокремлюють порушення соціальної активності, зниження якості життя, труднощі у сімейних стосунках тощо.

Серед представників радянської психології один із підходів до розуміння феномену психологічного захисту пропонує Ф.Б. Басін. Він розглядає психологічний захист як важливу форму реагування свідомості індивіда на психічну травму. Б.Д. Карвасарський, навпаки, психологічним захистом вважає систему адаптивних реакцій особистості, спрямовану на захисну зміну значимості дезадаптивних компонентів стосунків – когнітивних, емоційних, поведінкових – з метою послаблення їх психотравмуючого впливу на Я-концепцію.

У роботах, присвячених проблемам стресу, психологічний захист ототожнюється з копінг-стратегіями, проте Р. Лазарус запропонував диференціювати ці два поняття, оскільки при використанні особистістю копінг-механізмів виникає необхідність відновлення порушених зв'язків між індивідом і

оточенням, тоді як використання захисних механізмів має на меті регуляцію емоційних станів людини по типу «внутрішньо-психічних технік когнітивного захисту».

Згідно з іншим поглядом, механізми оволодіння болем розглядаються як засіб редукції емоційного напруження, що не ототожнюється із захисними механізмами особистості. В межах концепції “оволодіння” (coping), поряд з адекватними психологічними реакціями (що характеризуються афективним і когнітивним типами оволодіння стресом) описуються реактивні стани, для яких характерні поведінкові реакції уникання, явища агравації, дисимуляції, і навіть психопатологічно завершені депресивні розлади. Тому надзвичайно важливими для успішної психокорекції психосоматичних розладів є промоція активних патернів копінг-стратегій для подолання пасивної “больової поведінки”.

На нашу думку, перспективним для розуміння феномену хронічного психогенного болю є погляд на нього як на розлад адаптації та специфічний психічний стан людини. Можливими причинами дезадаптації можуть виступати неефективність копінг-механізмів, що формують поведінкові патології. Описаний підхід вимагає комплексного міждисциплінарного погляду з урахуванням механізмів хроніфікації болю.

З метою пошуку відповіді на питання, які інтраперсональні та інтерперсональні особливості пов’язані з формуванням, переживанням та подоланням хронічних психогенних болей, відбувся підбір та апробація комплексу методів емпіричного дослідження. Він передбачав аналіз особливостей соціальних стосунків хворих (наявність та характер психогенних впливів в анамнезі), структурних (співвідношення сенсорних, афективних та оціночних компонентів переживання болю), семантичних (смысловий аспект переживання болю) особливостей переживання болю та особистісних особливостей як чинників виникнення хронічних соматоформних больових розладів згідно таких характеристик:

- демографічних: вік, стать досліджуваних;
- клініко-соціальних: тривалість больових скарг, освіта, наявність \ відсутність власної сім’ї, наявність психотравмуючих ситуацій в анамнезі;
- особистісних (інтраперсональних): характерологічні та психосоціальні особливості, особливості констеляції механізмів психологічного захисту;

- психосемантичних: структура психосемантичного простору індивідуальної свідомості хворих, семантичні універсалії поняття «біль» та первинний семантичний диференціал «Переживання болю».

Для об'єктивної психодіагностики соматоформних больових розладів нами було розроблено та апробовано опитувальник «Я сьогодні», спрямований на дослідження соціально-психологічних аспектів життя хворих на СФБР з урахуванням клініко-соціальних, особистісних та аспектів самосвідомості хворих у даний момент із використанням психосемантичного аналізу та психометричного методу дослідження

Опитувальник містить три блоки.

**1-й блок** опитувальника має на меті продемонструвати досліднику соціальну ситуацію життя хворого, виявити, яким чином справляє діагностований психогенний розлад інвалідизуючий чи хроніфікуючий вплив на особистість хворого та містить запитання, які стосуються таких соціальних аспектів життя хворого:

- біографічні дані (вік, стать, сімейний стан, освіта, місце праці);
- тривалість захворювання;
- задоволеність своєю професією;
- уявленнями хворого про те, яким буде його життя, якщо він більше не зможе працювати через хворобу;
- та запитання, спрямоване на діагностику рефлексії власного стану хворим, що сформульоване наступним чином: *який вплив, на Вашу думку, справляє Ваша хвороба на Ваше сприйняття життя та ставлення до майбутнього?*

**2-й блок** опитувальника спрямований на розкриття сутності ставлення хворого до власного захворювання та містить запитання, спрямовані на детальний аналіз цього ставлення:

- наявність чи відсутність у хворого інформації про свій діагноз, розуміння причин виникнення даного розладу, інтерес до цієї теми;
- сомооцінка власного стану за визначеними шкалами («здоров'я», «щастя», «характер»).
- діагностика ранніх дитячих спогадів з метою формування гіпотез про особистісну структуру та ранню травматич-

зацію хворого, що, поряд із іншими факторами, є важливим діагностичним аспектом внутрішньої картини захворювання;

- детальне дослідження психогенних травматизуючих впливів за останні 5 років життя хворого.

Для класифікації психогеній за інтенсивністю дії пропонується використання шкали вираженості психотравмуючих впливів за DSM – III – R.

**3-й блок** опитувальника містить асоціативний експеримент. Асоціативні зв'язки встановлюються в процесі набуття індивідом суб'єктивного досвіду, що дозволяє використовувати асоціативний експеримент як клініко-психологічний метод виявлення і опису провідних афективних комплексів та на цій основі робити висновки у дослідженні психоемоційної сфери хворих. Використання асоціативного експерименту в дослідженні дозволило здійснити семантичний опис суб'єктивного досвіду переживань хворих на СФБР в контексті переживання болю та вивчення психосемантичного простору як моделі категоріальних структур індивідуальної свідомості хворого, реконструкцію системи індивідуальних значень та особистісних смислів, ґрунтуючись на даних психосемантичного аналізу концепту «біль» з метою створення первинного семантичного диференціалу «Переживання болю» як фокусу психокорекційного впливу.

**Асоціативний експеримент**, що увійшов до третього блоку опитувальника, складався із двох етапів: *вільний асоціативний експеримент*, де досліджуваному пропонувалась робота із запропонованими словами-стимулами, та *спрямований асоціативний експеримент*. Варто зазначити, що метою дослідження смислу слова є поглиблений аналіз перцептивного, когнітивного та афективного досвіду взаємодії людини з оточуючою дійсністю, що складає «образ світу». Стимульні слова для асоціативного експерименту обирались методом подвійного аналізу: основою для відбору слів-стимулів стала методика ООБІ (Особистісний опитувальник інституту ім. В.М. Бехтерева в адаптації Личко А.Е., Іванов І. Я., 1980), а саме: назви основних груп вибору (самопочуття, настрої, сон, апетит, ставлення до хвороби, ставлення до лікування, ставлення до лікарів, ставлення до рідних і близьких, ставлення до роботи, ставлення до оточення, ставлення до самотності та ставлення

до майбутнього), що пропонувались контрольній групі хворих у вигляді слів – стимулів для вільного асоціативного експерименту, до якої увійшли 28 пацієнтів із діагнозом F.45. Для полегшення інтерпретації у вихідний набір вводились еталонні об'єкти. На основі отриманих асоціацій, що охоплювали, згідно методики ООБІ, більшість сфер життя хворих, було відібрано 8 семантичних універсалій (еталонних об'єктів), що використовувались як слова-стимули у вільному асоціативному експерименті: 1) тіло; 2) лікарня; 3) вдома; 4) сім'я; 5) робота; 6) хвороба; 7) відпочинок.

Інструкція для досліджуваного формулювалась таким чином: «Після того, як я назву вам ключове слово, скажіть, будь ласка, якомога швидше будь-які слова, що прийшли вам у голову і пов'язані з ключовим словом. Увага, ключове слово». Всі асоціації досліджуваних фіксувались в окремо створеному бланку анкети. Будь-яка незвична реакція (пауза, сміх, поведінкові чи вегетативні прояви) свідчили про зв'язок даної реакції з афективним комплексом і також фіксувались дослідником. Сукупність генерованих досліджуваним у зв'язку з певним стимулом асоціацій, що складає семантичне поле даного стимулу (поняття), аналізувалось в подальшому за допомогою якісного аналізу.

#### Список використаних джерел

1. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. – М, 2000. – 496 с.
2. Алексеев В.В., Богачева Л.А. 2-й Конгресс Европейской федерации международной ассоциации по изучению боли// Неврологический журнал. – 1998. – №3. – С. 53 – 58.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – СПб.:Питер, 2001. – 272 с.
4. Большакова М.Б. Психологические факторы в генезе хронического болевого синдрома. – М.: Центральный институт травматологии и ортопедии. – 1995. – 36 с.
5. Бухановский А.О., Кутявин Ю.А., Литвак М.Е. Общая психопатология. – Ростов-на-Дону: ЛРНЦ «Феникс», 1998.
6. Губачев Ю.М., Стабровский Е.М. Клинико-физиологические основы психосоматических взаимоотношений. – Л., 1981 – 218 с.

7. МКБ-10 Посібник по використанню Міжнародної статистичної класифікації хворіб 10 перегляду. – Харків, 2000 – 186 с.
8. Михайлов В. В., Сарвір І. М., Баженов О. С., Мирошниченко Н. В. Соматоформні розлади – сучасна загальномедична проблема. – Український медичний часопис – №3(35). – V-VI. – 2003.
9. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия: Пер. с нем. – М.: Медицина, 1996 – 464 с.
10. Сукиасян С.Г., Мнасян Н.Г. Соматизированные психические нарушения // Журнал неврологии и психиатрии. – 2001. – Вып.2. – С. 5761.
11. Чубарь С.С. Клинико-генетический анализ родословной семьи больных мигренью // Лікарська справа. – 1991. – №3. – С. 84-86.

In the article reviewed and analyzed the theoretical and methodological approaches to the problems of chronic pain in the context of neurotic disorders, an analysis of theoretical concepts of psihalgyes, as well as the notion of models of disease (internal disorder picture) from a theoretical extrapolation of this phenomenon in the psychosomatic neurotic disorders.

**Key words:** sensory perception of pain, affective experience of pain, positive psychotherapy, internal picture of disease, intrapersonalny conflict, pathogenesis of psychosomatic disorders, the author's questionnaire «I am today», associative experiment.

*Отримано: 25.05.2009*

## 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.

**Балл Георгій Олексійович**, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Басюк Дарія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Бігун Неля Іванівна**, старший викладач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Білоконь Ігор Вікторович**, старший науковий співробітник лабораторії соціальної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Бугера Юлія Юрївна**, аспірантка Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Василькова Ольга Іванівна**, кандидат психологічних наук, доцент Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Донецьк.

**Вишневська Ніна Василівна**, старший викладач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Візнюк Інесса Миколаївна**, Відділ управління освіти Липовецької райдержадміністрації, науковий кореспондент лабораторії психології навчання Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Гончарук Наталія Миколаївна**, старший викладач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Горпинюк Інна Леонідівна**, аспірантка Бердянського педагогічного університету, м. Бердянськ.

**Грубляк Володимир Валентинович**, головний лікар станції переливання крові, м. Кам'янець-Подільський.

**Грубляк В'ячеслав Валентинович**, асистент кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Грубляк Валентин Тимофійович**, кандидат медичних наук, професор кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Довгопол Юлія Володимирівна**, науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Єгорова Єлизавета Володимирівна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу профорієнтації і психології професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ.

**Зубіашвілі Грина Костянтинівна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Іванцев Людмила Ігорівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної психології Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

**Іванцев Наталія Ігорівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

**Карташова Жанна Юрївна**, старший викладач кафедри теорії, історії музики та гри на музичних інструментах Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Кесьян Тетяна Валентинівна**, молодший науковий співробітник Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Кльопова Тетяна Михайлівна**, викладач кафедри психології Придністровського державного університету імені Тараса Григоровича Шевченка, м. Тирасполь.

**Кокун Олег Матвійович**, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії вікової психофізіології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.



**Кусєда Володимир Терентійович**, кандидат психологічних наук, завідувач лабораторії історії психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Куліш Віктор Іванович**, аспірант Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, викладач кафедри психології та педагогіки Соціально-педагогічного інституту міста Кіровограда, м. Кіровоград.

**Куценко Галина Володимирівна**, кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Максименко Ксенія Сергіївна**, аспірантка Київського національного університету ім. Тараса Шевченка, м. Київ.

**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.

**Маслюк Андрій Миколайович**, науковий співробітник Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Мельник Людмила Пилипівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Мельник Оксана Андріївна**, аспірантка Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Михальська Світлана Анатоліївна**, асистент кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Михальська Юлія Анатоліївна**, асистент кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Михальський Анатолій Володимирович**, кандидат медичних наук, доцент, декан факультету психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Мілевська Олена Павлівна**, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Міщенко Олена Олександрівна**, науковий співробітник лабораторії соціальної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 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.

**Поклад Ірина Миколаївна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Пророк Наталія Василівна**, провідний науковий співробітник Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Проценко Надія Володимирівна**, старший викладач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Радзімовська Оксана Віталіївна**, молодший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, аспірант відділу педагогічної психології і психології праці ІПООД АПН України, м. Київ.

**Ригель Олеся Володимирівна**, здобувач Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Рогожинська Наталія Олександрівна**, науковий кореспондент Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Розділенко Ірина Євгенівна**, науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Романюк Людмила Василівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Сербалюк Юрій Володимирович**, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Слюсар Інна Миколаївна**, кандидат психологічних наук, головний науковий співробітник ДНДІ МВС України.

**Тенькова Людмила Володимирівна**, кандидат філософських наук, старший науковий співробітник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка, м. Київ.

**Ходаківська Оксана Мар'янівна**, кандидат філософських наук, доцент кафедри соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій ВМУРОЛ «Україна», м. Хмельницький

**Чеканська Оксана Анатоліївна**, асистент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Шаповал А.П.**, м. Київ.

**Штенювич Тетяна Володимирівна**, асистент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

## **ДЛЯ ЗАМІТОК**

## Зміст

<b>С.Д. Максименко, К.С. Максименко</b> Теоретичні проблеми самоздійснення особистості .....	3
<b>Г.О. Балл, І.Є. Розділенко</b> Значення ідей О.Ф. Лазурського для становлення інтегративно-особистісного підходу у психології .....	14
<b>Д.І. Басюк</b> Управління інноваційною діяльністю навчального закладу на основі проектних технологій .....	24
<b>Н.І. Бігун</b> Психологічні умови виникнення та розвитку депресивних розладів у підлітків .....	33
<b>І.В. Білоконь</b> Модель дослідження соціальних настановлень молоді як суб'єкта економічної соціалізації .....	46
<b>Ю.Ю. Бугера</b> Особливості розвитку уваги розумово відсталих дітей та її вплив на процес соціалізації .....	56
<b>О.І. Василькова</b> Потенціали особистісного та професійного зростання вчителя, закладені в кризах його особистості .....	67
<b>Н.В. Вишневіська</b> Деякі аспекти формування і розвитку мотивів професійно-педагогічної самоосвіти вчителів іноземних мов у системі післядипломної освіти .....	80
<b>І.М. Візнюк</b> Дослідження взаємозв'язку професійної діяльності особистості та її психосоматичного здоров'я .....	91
<b>Н.М. Гончарук</b> Психологічні особливості формування комунікативної функції мовлення у розумово відсталих учнів .....	102

***Г.Л. Горпинюк***

Психологічна природа і джерела становлення  
етнонаціональної ідентичності ..... 114

***В.В. Грубляк, В.Т. Грубляк,  
В.В. Грубляк, А.В. Михальський***

Психологічні особливості осіб молодого віку ..... 124

***Ю.В. Довгопол***

Соціально-психологічний розвиток дитини в сім'ї,  
узалежненій від алкоголю ..... 138

***Є.В. Єгорова***

Психологічна консультація у системі  
післядипломної педагогічної освіти ..... 149

***І.К. Зубіашвілі***

Структурно-функціональна модель ставлення  
особистості до грошей ..... 158

***Н.І. Іванцев, Л.І. Іванцев***

Психологічні особливості усвідомлення студентами  
смысложиттєвих орієнтацій ..... 170

***Ж.Ю. Карташова***

Психолого-педагогічні передумови формування  
виконавської майстерності студента-піаніста ..... 181

***Т.В. Кесьян***

Лідерство як важливий аспект організаційних  
здібностей ..... 193

***Т.М. Клєпова***

Психологическая помощь в ситуации  
безработицы (из опыта работы психолога службы  
занятости) ..... 205

***О.М. Кокун***

Методологічні засади та практичні заходи  
психофізіологічного забезпечення професійного  
становлення фахівця ..... 214

***В.Т. Куєвда***

Історико-психологічні засади етнізації  
юнаків ..... 224

**В.І. Куліш**

Професійна самореалізація особистості як психологічна проблема ..... 235

**Г.В. Куценко, Л.В. Тенькова**

Методологічна рефлексія проблем освіти: інтелектуальні послуги й товари ..... 246

**Н.П. Максимчук**

Вплив ціннісних орієнтацій на формування життєвої перспективи в юнацькому віці ..... 256

**А.М. Маслюк**

Аналіз переживання кризових ситуацій ..... 265

**Л.П. Мельник, Ю.В. Сербалюк**

Девіантна поведінка молоді та шляхи її профілактики ..... 279

**О.А. Мельник**

Людина в аксіологічному вимірі соціокультурного буття давньоруської доби крізь призму правничих відносин ..... 288

**С.А. Михальська**

Вивчення особливостей родинного спілкування і комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника ..... 299

**Ю.А. Михальська**

Основні принципи керування рухами з погляду психомоторики ..... 312

**О.П. Мілевська**

Психолого-педагогічний аналіз сучасних методичних підходів до навчання розуміння текстів у початковій школі ..... 321

**О.О. Міщенко**

Дослідження економічного успіху як когнітивної складової економічної культури студентів ..... 334

**Л.А. Онуфрієва**

Психологія навчання іноземних мов як галузь педагогічної психології ..... 345

<b><i>І.М. Поклад</i></b>	
Особливості сприймання музичної інформації .....	357
<b><i>Н.В. Пророк</i></b>	
Самовдосконалення і самотворення – основа професійного становлення особистості .....	367
<b><i>Н.В. Проценко</i></b>	
Проблема самоконтролю в психології особистості .....	380
<b><i>О.В. Радзімовська</i></b>	
Професійна ідентичність особистості та її формування в юнацькому віці .....	390
<b><i>О.В. Ригель</i></b>	
Психічний стан як індикатор процесу адаптації дошкільника до нових умов соціалізації .....	400
<b><i>Н.О. Рогожинська</i></b>	
Сутність категорії «Норма» та відхилення від неї .....	411
<b><i>Л.В. Романюк</i></b>	
Становлення цінностей особистості у контексті проблем української реальності .....	423
<b><i>І.М. Слюсар</i></b>	
Психологічні методи збору інформації про злочини ....	432
<b><i>О.М. Ходаківська</i></b>	
Психологічні особливості сім'ї з дитиною-інвалідом .....	445
<b><i>О.А. Чеканська</i></b>	
Програми і схеми досліджень психіки душевнохворих на Поділлі та їх природничо-наукові основи (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) .....	456
<b><i>А.П. Шаповал</i></b>	
Зниження життєвого рівня населення як спонукальний імператив демографічної кризи .....	467
<b><i>Т.В. Штенювич</i></b>	
Роль особистісних факторів у формуванні соматоформних больових розладів. Діагностичний аспект .....	476
<b>Відомості про авторів</b> .....	487



## Проблеми сучасної психології

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

У збірнику наукових праць, вперше створеного спільно Інститутом психології ім.Г.С.Костюка АПН України і вищим навчальним закладом, висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної психології. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників у галузі загальної, педагогічної, вікової, експериментальної, медичної та спеціальної психології.

У представлених наукових працях аналізуються проблеми чинників, умов розгортання і труднощів психічного розвитку, питання вікових й індивідуальних особливостей становлення особистості та психології навчання, обговорюються перспективи можливих нових психолого-педагогічних підходів до проблем сучасної психології.

Збірник наукових праць адресований професійним психологам і фахівцям суміжних наук, докторантам й аспірантам, магістрантам та студентам психологічних факультетів, а також усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

*Директор  
Інституту психології  
ім. Г.С. Костюка АПН України –  
Максименко Сергій Дмитрович,  
дійсний член АПН України,  
доктор психологічних наук, професор*

*Ректор  
Кам'янець-Подільського  
національного університету  
імені Івана Огієнка –  
Завальнюк Олександр Михайлович,  
академік АН ВО України,  
кандидат історичних наук, професор*

## **Проблемы современной психологии**

**Сборник научных трудов Каменец-Подольского  
национального университета имени Ивана Огиенко,  
Института психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины**

В сборнике научных трудов, впервые созданного совместно Институтом психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины и высшим учебным заведением, рассматриваются наиболее актуальные проблемы современной психологии. В нем представлен широкий спектр научных разработок отечественных и зарубежных исследователей в области общей, педагогической, возрастной, экспериментальной, медицинской и специальной психологии.

В представленных научных трудах анализируются проблемы факторов, условий развертывания и сложностей психологического развития, вопросы возрастных и индивидуально-особенностей становления личности и психологии обучения, обсуждаются перспективы возможных новых психолого-педагогических подходов к проблемам современной психологии.

Сборник научных трудов адресован профессиональным психологам и специалистам смежных наук, докторантам и аспирантам, магистрантам и студентам психологических факультетов, а также всем тем, кто интересуется современным состоянием развития психологической науки.

*Директор  
Института психологии  
им. Г.С. Костюка АПН Украины –  
Максименко Сергей Дмитриевич,  
действительный член АПН Украины,  
доктор психологических наук, профессор*

*Ректор  
Каменец-Подольского  
национального университета  
имени Ивана Огиенко –  
Завальнюк Александр Михайлович,  
академик АН ВО Украины,  
кандидат исторических наук, профессор*

## Problems of modern psychology

**Collected scientific researches of Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kostiuk Institute of psychology of the Academy of pedagogical sciences of Ukraine**

Collected scientific researches, firstly created by the Kostiuk Institute of psychology of the Academy of pedagogical sciences of Ukraine together with the establishment of higher education, focus on the most actual problems of modern psychology. A wide range of scientific elaborations worked out by native and foreign researchers in the field of general, pedagogical, age, experimental, medical and special psychology is represented in this collection.

In the scientific researches the problems of factors and conditions of the evolution and difficulties of psychic development are analysed, the problems of age and individual peculiarities of personality becoming and psychology of education formation are envisaged, the prospects of new possible psychological and pedagogical approaches to the problems of modern psychology are discussed.

The collected scientific researches are directed to the professional psychologists and specialists in adjacent sciences, persons studying at doctorate courses and postgraduate courses, magistracy and students of psychological departments and also those who are interested in a present-day state of psychology's development.

*Director of the Institute of Psychology  
named after G.S. Kostiuk of the Academy  
of Pedagogical Sciences of Ukraine –  
Maksymenko Sergiy Dmytrovych, Full Member of  
the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,  
Doctor of Psychological Sciences, Professor*

*Rector of the Kamianets-Podilsky  
national university named after Ivan Ohienko –  
Zavalniuk Oleksandr Mykhailovych,  
Academician of the Academy of  
Sciences of Higher Education of Ukraine,  
Candidate of Historical Sciences, Professor*

Наукове видання

**Проблеми сучасної психології**  
**Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського**  
**національного університету імені Івана Огієнка,**  
**Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України**  
**Випуск 5**

Редактор

*Н.Г.Пянковська*

Комп'ютерна верстка

*В.О.Фаріон*

Підписано до друку 18.08.2009 р. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.  
Ум.друк.арк.29,06. Обл. вид. арк. 28,14.  
Тираж 300 пр. Зам. № 275.

Видавництво “Аксиома” (свідоцтво ДК №1808 від 26.05.2004 р.)  
м. Кам'янець-Подільський, а/с 8, 32300  
Тел./факс: (03849) 3-90-06

Надруковано в друкарні ПП “Аксиома”  
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300