

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 8**

Кам'янець-Подільський  
“Аксиома”  
2010

УДК 378(082):159.9

ББК 74.58+88я43

П 68

Рецензенти:

**А.Б.Коваленко** – доктор психологічних наук, професор, кафедра соціальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

**Т.П.Вісковатова** – академік УАН, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри диференціальної і експериментальної психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова

**В.О.Моляко** – академік АПН України, доктор психологічних наук, професор (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); **Чепелева Н.В.**, член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор; **Шинкарюк А.І.**, доктор психологічних наук, професор (заступник відповідального редактора).

*Друкуються за ухвалою вченої ради  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України  
(протокол № 4 від 15 квітня 2010 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 3 від 1 квітня 2010 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. 8. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – 832 с.**

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

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

УДК 378(082):159.9

ББК 74.58+88я43

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

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

© Автори статей, 2010

© “Аксіома”, видання, 2010

## Структура та особистісні детермінанти професійної самореалізації суб'єкта

*Людина приречена на пошук  
сутності, сенсу життя, бо той, хто  
відчуває своє життя без смислу, не  
тільки нещасливий, але й навряд чи  
життєздатний.  
А. Ейнштейн*

У статті обґрунтовано актуальність і перспективи вивчення самореалізації суб'єкта. Запропонована рівнева структура професійної самореалізації та її основні особистісні й суб'єктні детермінанти.

**Ключові слова:** професійна самореалізація, рівнева структура, особистісні та суб'єктні властивості.

В статье обоснованы актуальность и перспективы изучения самореализации субъекта. Предложена уровневая структура профессиональной самореализации и ее основные личностные и субъектные детерминанты.

**Ключевые слова:** профессиональная самореализация, уровневая структура, личностные и субъектные свойства.

**Постановка проблеми.** Сучасність пред'являє до суб'єкта діяльності підвищені вимоги щодо наявності у нього творчої активності, уміння знаходити нові шляхи вирішення проблем, уміти по-новому підходити до них, знаходити нові форми роботи з персоналом, уміти впливати на людей. За останні роки в житті країни та населення відбулися серйозні зміни, які стосуються моральних, етичних, життєвих, професійних норм поведінки тощо. Все це вимагає нових підходів до дослідження психосоціальних процесів у суспільстві, й насамперед у вивченні феномена професійної самореалізації особистості.

Вивчаючи професійну самореалізацію, слід відмітити кілька суттєвих моментів, які можуть допомогти прояснити ситуацію, що склалася в психологічній науці стосовно феномена професійної самореалізації.

*По-перше*, професійна самореалізація є надзвичайно важливою на шляху професійного становлення особистості, оскільки саме професійна діяльність слугує основним критерієм, що дає людині можливість з'ясувати, вдалося їй життя чи ні.

Щодо професійної складової життєвого шляху особистості, то пріоритет в психологічних дослідженнях віддається вибору професії. Проте питання подальшої побудови перспективи професійного шляху та психологічні механізми професійного зростання й успішності в професії залишаються поза увагою дослідників. Це зумовлює необхідність уточнення поняття професійної самореалізації особистості й дослідження особистісної детермінанти цього процесу.

*По-друге*, в наявних дослідженнях аналіз феномена професійної самореалізації здійснюється у тісному взаємозв'язку з вивченням здатності особистості щодо творчого самоперетворення різних аспектів її Я. Тому важливо проаналізувати основні положення зазначеного напрямку в контексті професійної самореалізації особистості.

Ключовою є проблема, яка полягає у визначенні причинної детермінації процесів самореалізації. З методологічної точки зору проблема полягає в існуванні двох поглядів на детермінанти розвитку особистості, звідси й розбіжність у поглядах на саму проблему. Чи вважати самореалізацію вродженою властивістю, наперед визначеною здатністю людини (як наполягають гуманісти), чи визнати її процесуальну детермінацію, тобто погодитися з думкою, що все починається “тут і тепер”.

*По-третє*, основу ефективної професійної діяльності особистості складає можливість реалізувати себе у творчій праці. Але, на жаль, часто мотивами трудової діяльності людини є не прагнення до самоактуалізації через творчу працю, а прагнення задовольнити свої біогенні й соціогенні потреби більш низького порядку. Тому дуже важливо виявити психологічні умови професійної самореалізації особистості, тобто те, наскільки взаємозалежні сформовані ціннісні орієнтації з вибором професії і наскільки людина бачить особистісний смисл у своїй професійній діяльності. Враховуючи зазначене, зміст професійної самореалізації, на нашу думку, неможливо зрозуміти без аналізу й врахування життєвих принципів і смислів, життєвих цінностей, ідеалів, життєвих можливостей і здібностей, життєвих домагань та ін., того, що ще недостатньо розроблено в сучасній психології. Зміна такої ситуації можлива лише при зміщенні акцентів у психологічних дослідженнях особистості.

*По-четверте*, важливість феномена професійної самореалізації проявляється не тільки в процесі поступального особистісного й професійного розвитку, самовдосконалення, досягнення гармонії, але й відіграє важливу роль в усіх інших формах реалізації особистості – соціальній, особистісній та ін.

*По-четверте*, професійна самореалізація в будь-яких формах дозволяє задати для конкретної людини доволі чіткі межі та орієнтири

можливого й бажаного (її дій і вчинків, діяльності й поведінки, активності в цілому). За допомогою професійної самореалізації практично задається соціально-психологічний простір перебування (існування) суб'єкта в професії, професійні смисли і принципи, цінності й ідеали, норми і правила.

Професійне майбутнє, яке людина уявляє як потенційно можливе, виконує функції суб'єктної регуляції і, будучи метою професійного шляху, впливає на життєві вибори, вчинки та діяльність суб'єкта, на вектор його професійного розвитку і реалізацію професійного потенціалу. Це дозволяє охарактеризувати суб'єктивну перспективу професійного шляху людини як необхідну передумову професійної самореалізації особистості й зумовлює потребу її подальшого вивчення. Водночас, професійна складова життєвого шляху особистості та професійна самореалізація особистості виступають як найбільш можливе втілення людиною свого внутрішнього буттєвого потенціалу у професійній діяльності [6; 18; 19; 20; 29 та ін.].

*По-п'яте*, сконструйований суб'єктом простір включає найбільш значимі події та явища діяльності, які є вираженням власної індивідуальності як значимої й потрібної для себе та інших (самовираження), самоздійснення (реалізація своїх потенцій), самоутвердження, самостійності (здатність до планування, регулювання цілеспрямованості власної діяльності, до рефлексії та саморефлексії), творчості (здатність до автономної поведінки, саморегуляції й міжсуб'єктної взаємодії), самоосвіти, впевненості в собі, послідовності в досягненні цілей, умінні відстоювати свої права тощо. Високий рівень самореалізації є результатом становлення усвідомленої суб'єктної позиції особистості на шляху виявлення, розкриття та опредметнення своїх сутнісних сил.

Українські та російські науковці (К.О.Абульханова-Славська, Л.І.Анциферова, О.Ф.Бондаренко, Є.І. Головаха, Г.С.Костюк, О.О.Кроник, Д.О.Леонтьєв, Г.В.Ложкін, С.Д.Максименко, В.Г.Панок, В.А.Роменець, С.Л.Рубінштейн, Л.В.Сохань, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко, Н.В.Чепелева та ін.) розглядають самореалізацію як переважно свідомий, цілеспрямований процес розкриття власного потенціалу й опредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності. Незважаючи на існування уявлень про самореалізацію як реалізацію людиною свого потенціалу, остання безпосередньо не вивчалася, проте певне розуміння цього феномена так чи інакше в літературі проглядалося. До поняття потенціалу особистості зверталосся багато психологів [1; 2; 13; 15; 22 та ін.], які в поняття потенціалу включали розвиток людини як

особистості і як суб'єкта діяльності. Розвиток особистості був представлений її здібностями, системою знань, умінь і навичок та у взаємозв'язках системокомплексів властивостей різних рівнів організації людини. Тобто особистість з її потребами до самореалізації визначається як досягнута нею єдність багатьох індивідуальних та соціально-детермінуючих тенденцій і своєї ціннісної телеологічної інтенційності, потенційності суб'єкта. Ця єдність досягається в способі функціонування особистості, об'єктивації в часі і просторі життєвого шляху, багатоманітності її форм, сфер, систем. Прагнення до реалізації своїх можливостей закладено в кожній людині і, на думку представників різних психологічних шкіл, є її найважливішою, центральною якістю, необхідним атрибутом життєдіяльності здорової, зрілої особистості.

Таким чином, за результатами аналізу теоретичних уявлень зарубіжних та вітчизняних психологів про самореалізацію особистості ми можемо зробити висновок, що остання найчастіше розглядається в контексті філософсько-соціологічного та психологічного підходів [6; 9; 11; 16; 21; 24; 26 та ін]. В рамках першого підходу вчених приваблює світоглядна природа самореалізації, культурологічні моделі життєвого шляху та життєві перспективи особистості. Основна частина питань, які стосуються самореалізації в межах другого підходу, може бути віднесена до смисложиттєвих і ціннісних орієнтацій, їх динаміки та розвитку самосвідомості особистості. Враховуючи зазначене, очевидно, що психологічне дослідження професійної самореалізації особистості має містити у собі врахування життєвих принципів і смислів, життєвих цінностей, ідеалів, можливостей, домагань особистості, а також вивчення різних компонентів структури професійної самосвідомості на основі психологічної теорії діяльності, що припускає вивчення таких компонентів системи діяльності, як мотиви, цілі, професійно важливі якості тощо. Наявність окремих досліджень в рамках зазначених підходів вимагає сформулювати цілісне уявлення про феномен професійної самореалізації, що неможливо без розкриття її змістової й процесуальної складових, визначення структури та особистісних детермінант професійної самореалізації суб'єкта.

У відповідності до вищезазначеного **метою** цієї статті є теоретичний аналіз основних характеристик професійної самореалізації суб'єкта, обґрунтування її структури та особистісних детермінант.

### **Результати теоретичного аналізу та основні характеристики професійної самореалізації суб'єкта**

Для розкриття сутності професійної самореалізації суб'єкта необхідно проаналізувати її зміст та основні характеристики. Базою

для теоретичного аналізу та обґрунтування наявності різних рівнів самореалізації послужили теоретичні розробки про: регуляторний характер перебігу психічних процесів та взаємозв'язок психіки й зовнішнього середовища (І.М. Сеченов); саморегуляцію (П.К. Анохін), концепцію індивідуальних відмінностей (О.Ф. Лазурський), динамічний підхід до вивчення особистості (Л.І. Анциферова, К.О. Абульханова), положення про системний підхід (Б.Ф. Ломов), психології смислу та діяльності (Д.О. Леонт'єв), психологічні детермінанти життєвого самоздійснення людини (С.Д. Максименко) та ін.

Професійну самореалізацію як спосіб функціонування й розвитку особистості можна одночасно віднести до трьох основних класів психічних явищ, тобто вона може виступати як процес, стан (зріз на певному етапі) і властивість суб'єкта. Самореалізація як процес є провідним класом психічних явищ і дозволяє комплексно і системно вивчати життєдіяльність людини. Відповідно до цього самореалізація суб'єкта включає *усвідомлення, вибір і реалізацію тих аспектів індивідуальності, які сприяють його самовираженню, реалізації своїх потенцій, формування суб'єктом власної системи смислів, цінностей, мотивів, уявлень про себе, постановку цілей і визначення способів їх досягнення, у т.ч. й перетворення себе.*

Головним психологічним процесом самореалізації є пошук суб'єктом свого способу життєдіяльності. За мінливістю особистості стоїть динамізм її життєвих відношень, який наглядно проявляється в той час, коли особистість трансформує власну ідентичність, піднімаючи планку власних домагань. І від того, як інтерпретується цей феномен, значною мірою буде залежати розуміння самореалізації в цілому. Під пошуком ми будемо розуміти складний комплекс дій, які мають місце у внутрішньому світі індивіда і спрямованих на створення й формування, конструювання й побудову, творення свого способу, шляху власного життя.

Зіставивши з певною мірою наближення відомі ієрархічні моделі окремих психологічних феноменів [6; 8; 11; 18 та ін.], розглянемо можливу структуру професійної самореалізації. Для забезпечення коректності виокремлення рівнів професійної самореалізації слід зосередитися на сутнісній природі самореалізації. Для цього доцільно виділити, як мінімум, дві групи характеристик цього феномена: змістові й формально-динамічні.

Основні **формально-динамічні характеристики** професійної самореалізації: **ступінь сформованості** (усвідомленість, цілісність, наявність та ступінь сформованості життєвої та професійної програми, самовизначення тощо); **широта** (багатоманітність способів

досягнення професійних цілей та прийняття рішень); **гетерогенність/гомогенність** системи принципів, цінностей, ідеалів, цілей, мотивів, очікувань; **ситуативна мінливість/стабільність** – чутливість до випадкових зовнішніх впливів, зміни індивідуального стану, настрою тощо; **інтенсивність** процесу самореалізації (швидкість і продуктивність); **характер динаміки** (поступальний, стрибкоподібний, циклічний та ін.); **успішність, ефективність, результативність, адекватність професійної самореалізації** – прямі показники (ступінь задоволеності різними сферами професійної діяльності й життям у цілому, суб'єктивна якість життя, суб'єктивне благополуччя, щастя та ін.); опосередковані показники (ступінь і швидкість професійного вигорання).

Сутність оцінки формально-динамічних характеристик полягає в орієнтації на якісні зміни особистості, яка є автором (ініціатором) власних змін, перетворень і форм розвитку. Розвиток особистості ми розглядаємо як послідовне розгортання власних перетворень, коли у людини стає більше: інтересів, а відповідно й стимулів до життя – смислового наповнення життя, можливості аналізувати – відрізнити одне від іншого, можливості синтезувати – бачити взаємозв'язки подій і явищ, розуміння людей, внутрішньої свободи й незалежності, відповідальності, взятої на себе добровільно, довіри до світу й до людей, у т.ч. й до себе.

Формально-динамічні характеристики самореалізації, їх виокремлення, співвідношення, взаємозв'язки та виміри є надзвичайно важливими для проведення емпіричних досліджень та визначення результативних характеристик самореалізації. Розглядаючи змістову складову самореалізації, в ній доцільно виокремити інтегральні та часткові характеристики. До інтегральних характеристик в першу чергу слід віднести світогляд, образ світу й ставлення до нього, уявлення про себе, самоусвідомлення, ідентичність, спрямованість особистості.

Отже, в основі самореалізації лежить актуалізація психічних утворень, які забезпечують здійснення потенцій особистості. Рівень самореалізації в першу чергу зумовлений ступенем розвитку інтегральних утворень, “сформованістю особистісно-смислових механізмів, що актуалізують такі утворення й використовуються суб'єктивними стратегіями самореалізації” [11, с.107]. Близьку до зазначеної позиції висловлює й К. О. Абульханова-Славська [1], яка визначає, що особистість як суб'єкт життя постійно спрямована на самовдосконалення, досягнення ідеалу. Така активність дає можливість особистості усвідомити себе як суб'єкта, ставитися до себе як до джерела життєвих змін, причини подій і вчинків.



Частковими змістовними елементами виступають: основні цінності суб'єкта, принципи, цілі, мотиви, уявлення про життєві перспективи та етапи життя, оцінка своїх можливостей і здібностей, очікування суб'єкта пов'язані зі своєю власною активністю тощо. Перераховані феномени певною мірою можуть бути віднесені до результативних змістових елементів самореалізації.

Адаптація людини до професійних умов та прагнення до самореалізації ґрунтуються на взаємних змінах особистості та її оточення, і нерідко описується як процес, спрямований на ефективне подолання труднощів за допомогою успішного прийняття рішень, прояву ініціативи, відповідальності й здібностей до передбачення наслідків прийнятих рішень. Тому, розглядаючи самореалізацію як процес в її змісті, можна виділити комплексні процесуальні елементи: *стратегія життя, стиль життя, образ життя, життєві сценарії* та ін. Перелічені комплексні феномени утворюються більш частковими. До них належать: допустимі (недопустимі) способи досягнення поставлених цілей (пов'язані зі спрямованістю особистості, відношенням до соціальних та моральних норм та ін.); уявлення про правила прийняття рішень; принципи збору та аналізу інформації, у т.ч. відношення до різних її джерел; уявлення про необхідні та гранично допустимі затрати часу, матеріальних та психологічних ресурсів; уявлення про необхідні та гранично допустимі рівні та цикли активності.

Отже, категорія самореалізації дозволяє комплексно та системно вивчати життєдіяльність суб'єкта. Оскільки більшість авторів пов'язують суб'єктність з високими рівнями особистісного розвитку то очевидно, що й теоретична і емпірична розробка цього питання вимагають розробки адекватних критеріїв самореалізації. Досліджуючи самореалізацію як процес і результат в основних сферах діяльності, й насамперед у професійній, ми можемо сформулювати узагальнені показники її критеріїв: *організаційного* – характер цілей, мотивів, ціннісних орієнтацій та умов розвитку кар'єрного зростання, їх усвідомленість, рівень домагань, ставлення до обраної професії, бажання оволодіти необхідними знаннями, уміннями, навичками та ін.; *діяльсько-творчого* – переважаючі засоби і способи реалізації професійної діяльності, професійна компетентність; професійна спрямованість, самоконтроль, ступінь вираженості професійної етики; характер творчої активності та уміння творчо розв'язувати професійні задачі; ступінь реалізації творчого потенціалу особистості; *суб'єктно-особистісного* – рівень сформованості суб'єктних якостей і особистісно-професійного розвитку; *результативно-професійного* – рівень результативності професійної діяльності, у т.ч. реалізації професійних знань, умінь, навичок і практичних професійних дій.

Вивчення проблеми самореалізації передбачає можливість виокремлення можливих її рівнів. Рівень самореалізації може бути “безпосередньо детермінований розвитком особистості й виражати міру адекватності докладання зусиль по самоздійсненню в діяльності й творчості” [11, с.111]. Для розв’язання життєвих задач суб’єкт може змінювати свою внутрішню цілісність починаючи від психофізичного й закінчуючи ціннісно-смысловим розвитком. Як відзначає Л.І. Анциферова в таких ситуаціях відбувається перебудова потребо-мотиваційних, функціонально-енергетичних, інструментально-операціональних, установочно-диспозиційних та ін. характеристик особистості.

Перераховані вище змістові елементи самореалізації відрізняються за своїм значенням для життєдіяльності суб’єкта, за своїми зв’язками й взаємовпливами, тобто утворюють деяку структуру. Під час вивчення й розробки поняття “самореалізація”, за незначним виключенням [9; 11; 28], ми практично не зустріли запропонованої структури цього феномена. Незважаючи на відносну повноту розробки моделі, запропонованої російською дослідницею Л.О.Коростильовою, специфіка динаміки самореалізації саме у професійній діяльності викликає потребу в розробці додаткової моделі самореалізації.

Професійне середовище, до якого належить особистість, розвивається не тільки за універсальними, але й за своїми власними законами. Який спосіб життєдіяльності вибере суб’єкт діяльності в динамічних умовах, буде залежати від основного вектора розвитку самореалізації – конкретної особистості. В цьому контексті структурні елементи самореалізації суб’єкта також набувають змін упродовж його життя.

В подальшому важливо визначити, які елементи змінюються найбільше, який характер змін і як вони взаємопов’язані з особливостями функціонування й розвитку суб’єкта в цілому, особливостями зміни середовища. На ці та деякі інші питання, на нашу думку, може відповісти запропонований нижче варіант структури професійної самореалізації.

Дослідження самореалізації в багатьох сферах дозволяє об’єднати досягнення загальної психології, психології особистості, а також досягнення психологічної практики й запропонувати рівневу модель професійної самореалізації. Система рівнів представляє собою ієрархічну упорядковану структуру, побудовану на певних теоретичних засадах та експериментальних даних. До таких засад в першу чергу слід віднести різновиди механізмів самореалізації, які представлені в контексті теорії мотивацій (А. Маслоу), смислу життя

(Д. Леонтєв), онтогенетичного розвитку (С. Максименко), життєвих переживань (В. Василюк, Ю. Швалб), стратегій життя (К. Абульханова) та ін. Відповідно до перелічених можливих змістових елементів самореалізації, які відрізняються між собою своєю значимістю для життєдіяльності суб'єкта, нами визначено три рівні професійної самореалізації: **адаптаційно-репродуктивний**, **діяльнісно-творчий** (рівень виконання соціальних ролей) і **суб'єктно-особистісний** (рівень смисложиттєвої й ціннісної реалізації).

В такій структурі елементи самореалізації, які складають її психологічну основу, ієрархічно організовані, утворюють відповідні рівні. Визначені рівні цілком узгоджуються з відомими модусами людського існування: *володіння, соціальних досягнень і служіння* [28]. Діяльність являє собою основний спосіб існування людини, пізнання нею світу і самовираження в суспільстві. З цього погляду самореалізація може бути зрозуміла як динамічне розгортання особистості, як особливий тип послідовності особистісних перетворень, як закономірна зміна її функціональних станів. Згідно з законом трансформації етапів розвитку якого-небудь явища в структурні рівні його організації можна прийти до висновку, що ці модуси відображають також рівні професіоналізму та професійної самореалізації.

У кожного структурного рівня, очевидно, може бути своя провідна функція. Можна також передбачити, що провідною функцією на першому рівні є *оптимальна адаптація* та досягнення суб'єктом оптимальної позиції в системі організаційних взаємозв'язків.

Перейдемо до розкриття змісту кожного із виділених рівнів самореалізації. На першому, **адаптаційно-репродуктивному**, рівні відбувається копіювання зразків виконання діяльності, від фахівця тут потрібна здатність до чисто репродуктивної діяльності, пов'язаної з відтворенням деякого зразка. Діяльність представляється в цьому випадку як така, що складається з окремих виконавчих актів. Головне на цьому рівні здійснення діяльності – формування навичок, а поведінка обмежується посадовими інструкціями. Безпосередній характер відображення діяльності не дозволяє виділити сутнісні її характеристики, задає спрощену її побудову, що відповідно не може не позначитися на її якості.

Стереотипізація проблем у таких осіб зумовлена перш, за все, невмінням диференціювати проблеми на актуальні й перспективні. Особистісно індіферентне ставлення до проблем спостерігається на фоні нерозуміння їх смислу, причин виникнення й нездатності до прогнозу. Пасивна соціальна адаптація, відсутність цілеспрямованості не сприяють конструктивності рішень.

Для фахівців, яким властивий перший рівень, характерним є нормативно схвалений спосіб діяльності. Інші люди для них виступають лише як засіб досягнення власних цілей, професія частіше за все є лише засобом забезпечення матеріального благополуччя.

Низький рівень самореалізації зумовлений неадекватними саморозвитку динамікою та ієрархією життєвих смислів, їх слабкою диференціацією без поділу на головні та другорядні.

На другому рівні, **діяльнісно-творчому**, є вже деякі уявлення про діяльність в цілому, людина переходить до більш крупних її одиниць. Для фахівців, що здійснюють діяльність на цьому рівні, в її структурі починає виявлятися ієрархія, але вона носить ще нечіткий, випадковий характер. Відбувається спроба вирватися за межі ситуативних, необхідних для даної діяльності, рамок. Тут можлива часткова дезадаптація фахівця внаслідок того, що відкриваються закономірності більш глибокого розуміння професійної діяльності, які викликають до життя нові вимоги, які й сама людина пред'являє до професії й професія починає пред'являти до людини. Спостерігається деякий ефект відторгнення, оскільки фахівець вже бачить, що способи здійснення діяльності, вживані ним, далеко не кращі, а змінити що-небудь в своїй діяльності він часто ще не може. Через це ті фахівці, які знаходять в ній нове значення і можуть змінити своє відношення до неї, долають дезадаптацію; інші опускаються на перший рівень здійснення діяльності, що веде до адаптації, але перешкоджає особистісному розвитку професіонала.

Підсумком розвитку особистості на цьому рівні є інтеграція індивідуальних та соціально детермінуючих тенденцій, які визначають її досягнення в різних сферах життєдіяльності. Особистість уявляється як досягнення того, ким і як вона зуміла стати при певних зовнішніх і внутрішніх, психологічних, особистісних і соціальних умовах. Ця єдність досягається в способі функціонування особистості, об'єктивації в часі і просторі її життєвого шляху. Проте індивідуальна своєрідність у діяльності й поведінці особистості зумовлюються в основному не її зусиллями, а зовнішніми обставинами. Особистість ще перебуває у процесі постійної розбіжності з собою. Для того, щоб зберегти свою ідентичність, особливо важливу для її існування саме як особистості – життєві цілі, цінності, принципи, моральні якості, – вона повинна в умовах мінливої соціальної дійсності змінювати свої психологічні якості. Інколи цей рівень ще називають рівнем реалізації соціальних ролей і норм в соціумі [11; 29].

На третьому, **суб'єктно-особистісному**, рівні відбувається перехід до принципово нового розуміння будови професійної діяльності як

цілісного утворення. На цьому рівні складається системне уявлення про діяльність. З'являється радість творчості, відчуття господаря праці. Робота з обов'язку перетворюється на потребу, відбувається перетворення праці в культуру, – це особливий рівень здійснення діяльності. Йдеться про становлення людини як суб'єкта праці. Життя розгортається у напрямі, який задає змістовне конструювання свого життєвого шляху, визначає стратегію, тактику й конкретну реалізацію всієї ціннісно-сислової єдності особистості. Це рівень реалізації смисложиттєвих і ціннісних орієнтацій. На цьому рівні особистість як суб'єкт діяльності володіє конструктивним прогнозуючим мисленням, особистісним прийняттям проблем та вмінням приймати рішення.

Перетворююча ініціатива зумовлює виражену неповторність подій в житті та їх екстраординарність, що дає можливість творчо саморозвитися. Важливим є осмислення питань самореалізації людини як суб'єкта праці в контексті поняття “культура” і її культурного розвитку. Саме людський розвиток мислиться як “оволодіння собою”, пов'язаний і з “соматичним розвитком”, і з культурним досвідом, який набувається у взаємодії з людьми, писав Л.С. Виготський [5, с.51]. Це узгоджується з відомим положенням про те, що становлення людини має бути ізоморфним культурі, яка одвічно несе в собі гуманістичні ідеали. Порушені питання поки що є суто теоретичними і вимагають відповідних досліджень про залежність становлення людини (як суб'єкта праці) від культури, яка переходить у сферу професійної діяльності.

Отже, результати теоретичних та емпіричних досліджень підтверджують обґрунтованість запропонованої рівневої структури професійної самореалізації. Динаміка показників кожного рівня є вираженням процесу самореалізації зумовленого специфікою прояву особистісно-ситуаційних та мотиваційно-сислових механізмів, динамічного розгортання в часі таких психологічних утворень, як життєві цілі, основні цінності та ідеали, власні домагання, очікування тощо.

### **Особистісні та суб'єктні властивості як чинники самореалізації**

Крім основних структурних елементів самореалізації, її змістових та формально-динамічних характеристик, існує ще ціла низка феноменів, які значимі для здійснення самореалізації. В першу чергу до них слід віднести окремі особистісні властивості, які детермінують особливості та успішність самореалізації, є вираженням власної індивідуальності. Особистість слід розглядати як складну систему, в якій диференціюються та інтегруються психічні властивості, що розвиваються в індивіді під впливом соціальних факторів під час його діяльності та спілкування з іншими людьми [10; 15; 18].

Звертаючись до критеріїв суб'єкта діяльності [20], ми можемо визначити центральні психічні властивості, які пов'язані з конструктивно-творчою діяльністю, оптимістичним світоглядом, стійкою позитивною самооцінкою, реалістичним підходом до життя, яскраво вираженою мотивацією досягнення успіху тощо. Одним із ключових особистісних утворень, що здійснює вплив на вибір стратегії оволодіння, є інтернальність й пов'язане з нею відчуття особистої відповідальності. Вибір стратегії оволодіння – феномен, що тісно пов'язаний із самореалізацією і є фактично одним із результатів самовизначення особистості в ситуації вибору. Тому особистісні властивості, значимі для вибору й реалізації життєвої й професійної програми, можна розглядати як особистісні детермінанти самореалізації.

Важливою характеристикою самореалізації особистості є здатність долати труднощі, які виникають на цьому шляху. Тому активне відстоювання своїх переконань, цінностей й ідеалів є показником стресостійкості особистості, що є надзвичайно важливим, особливо в соціально значимих видах професій. В різних ситуаціях стійкість, реалістичний підхід і добре розвинутий механізм когнітивного оцінювання дозволяють особистості гнучко вибирати різні стратегії поведінки в мінливих соціальних умовах. Як відзначає Л.І. Анциферова [2], людина має розвинути в собі метастратегічні техніки життя, і одна із них це здатність передбачити й попередити складні ситуації, блокувати наступ негативних подій.

Самореалізація передбачає набуття нового досвіду, а тому остання є дієвим психологічним феноменом по відношенню до соціальних умов, життєвих обставин, конкретної ситуації й навіть пов'язана з ризиком. Таким чином, схильність до ризику і стресостійкість в ризикованих ситуаціях – ще одна умова, що дозволяє суб'єкту повною мірою реалізувати свої ресурси в процесі самореалізації.

Важливою змістовною складовою самореалізації є самоздійснення як реалізація потреби у втіленні своїх сутнісних сил, своєї живої діяльності в предметних внесках, потреби у творчості, в особистісному спілкуванні, у соціально-перетворювальній діяльності тощо. Особистість не тільки цілеспрямована, але й самоорганізуюча система. Об'єкт її діяльності й уваги – не лише зовнішній світ, але й вона сама, що виявляється в почутті “Я”, що є уявленням про себе, самооцінкою, програмою самовдосконалення, здатністю до самоспостереження, самоаналізу й саморегуляції. Суб'єкт усвідомлює себе, свій досвід, порівнює, презентує певний погляд, утверджує себе таким, яким він прагне бути, а також створює своє майбутнє. Тобто

людина, проживаючи своє життя, під впливом ставлення до образу “Я” конструює власну історію.

Відзначаючи самостійність особистості на шляху самореалізації, слід звернутися ще до однієї проблеми – співвідношення свободи й відповідальності. Багато вчених [9; 20; 21; 24; 27 та ін.] відзначають, що особливістю нового часу постала реально існуюча для багатьох людей проблема свободи вибору. В психологічному плані ця проблема є не менш гострою, ніж обмеження свободи. Тому для самоздійснення особистість повинна самовизначитись, їй потрібні орієнтири, які допомагають вибудовувати і реалізовувати певний вектор свого розвитку. Важливу роль при цьому відіграють ідеали, тобто образи людей, яким особистість намагається слідувати. Проте, коли характеристики ідеалу вступають у протиріччя з формальними (реальними обставинами життя), суб’єкт переживає це протиріччя. Справжнє самовизначення, як і в подальшому втілення (самореалізація) цього рішення в життя, значною мірою буде зумовлюватись зовнішньою детермінацією. Співвідношення зовнішньої і внутрішньої детермінації буде залежати від розуміння суб’єктом відповідальності як невід’ємної складової вільної особистості.

Розуміння психологічної сутності відповідальності сформульовано в працях багатьох відомих психологів [2; 4; 6; 7; 23 та ін.]. Відповідальність виступає як максимальне вираження суб’єктної позиції в діяльності – добровільне взяття на себе зобов’язань щодо її здійснення, готовність відповідати за її результати та ін. Крім того, таке розуміння відповідальності дозволить суб’єкту правильно оцінювати причини життєвих успіхів і невдач, тим самим частково захищаючи себе від завищених очікувань і домагань, глибоких потрясінь, значних втрат і розчарувань.

Отже, уявлення про життєві цілі, цінності й ідеали, мотиви й інтереси виступають значимою детермінантою життєдіяльності суб’єкта. При цьому слід відзначити, що властивості особистості є властивостями індивідуального суб’єкта. Можна передбачити, що саме рівень розвитку (вираженості) зазначених вище характеристик і ознак можуть здійснювати вплив на характер і успішність самореалізації суб’єкта.

К. Абульханова-Славська робить цікаву спробу розглянути кількісно-якісні характеристики становлення особистості суб’єктом: “очевидно, в психології, правомірне гегелівське поняття “міри” розвитку, міри становлення суб’єктом ... Різні люди різною мірою здатні організувати хід свого життя відповідно до своїх цілей і домагань, різною мірою реалізувати свої можливості, здібності, здійснити самореалізацію своєї індивідуальності в категоріях і формах власного життя” [1, с.46]. Отже, зі сказаного ми можемо



зробити висновок, що процес становлення особистості суб'єктом тісно пов'язаний з успішністю самореалізації особистості. Актualізація пов'язаних якостей особистості є результатом знаходження нею справжніх смислів і цінностей, оптимальних стратегій їх досягнення. Таким чином, врахування суб'єктивних властивостей особистості дозволяє внести суттєвий доробок в розвиток наукових уявлень про психологічну природу самореалізації.

Отже, враховуючи зазначене, можна виокремити такі властивості особистості, які вживають для дослідження самореалізації – усвідомленість, наявність гуманістичних установок, автономність, цілісність, відповідальність, стійкість, оптимізм, життєтворчість, схильність до ризику, розуміння себе, здатність до рефлексії та ін.

Існуючі дослідження [6; 9; 13; 22; 27; 28 та ін.] підтверджують наявність взаємозв'язку особистісних характеристик з успішністю самореалізації. Найчастіше до таких характеристик відносять конформізм/нонконформізм, навіюваність, самоконтроль, вольові якості, рішучість, рівень домагань, мотивацію досягнення успіху, гнучкість/ригідність, стресостійкість, інтелект, особливості мислення, здатність до навчання тощо.

У зазначених дослідженнях встановлено взаємозв'язок ціннісних орієнтацій особистості з рівнем осмисленості життя, локусом суб'єктивного контролю та особливостями міжособистісної взаємодії. Так, з низьким рівнем осмисленості життя особистості поєднана висока значимість цінностей розваг, матеріально забезпеченого життя, суспільного визнання. В таких результатах чітко прослідковується взаємозв'язок екзистенційної орієнтації особистості та її економічної й соціальної спрямованості. Інтернальний локус контролю супроводжується більш високою значимістю цінностей особистісної самореалізації – активного й продуктивного життя. Високий рівень самореалізації є результатом становлення усвідомленої суб'єктивної позиції особистості на шляху виявлення, розкриття та опредметнення своїх сутнісних сил.

Отже, за результатами теоретичного аналізу та оцінки існуючих емпіричних даних ми можемо стверджувати, що існує сукупність особистісних та суб'єктивних властивостей, які визначають специфіку самореалізації особистості. Більшість із них взаємопов'язані, в той же час навіть тісно взаємопов'язані властивості можуть впливати на змістовні та формально-динамічні характеристики самореалізації. Враховуючи певну стабільність особистісних властивостей, ми можемо прогнозувати успішність самореалізації, особливо в нестабільних умовах. Спираючись на отримані результати теоретичного дослідження проблеми самореалізації, було б доречно вибуду-



вати ієрархічну структуру цих властивостей і визначити їх зв'язки з різними компонентами й характеристиками самореалізації. Подібна структура особистісних детермінант самореалізації могла б сприяти принциповому розвитку уявлень про самореалізацію суб'єкта.

### Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с., ил. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
3. Анциферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анциферова. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2006. – 512 с.
4. Балл Г.О. Аналіз сутності особистісної свободи у контексті гуманізації освіти і виховання // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти: Зб. наук. праць / Ред. кол.: Зязюн І.А. та ін. – Львів: Світ, 1999. – Вип. 4. – С. 33–42.
5. Выготский Л.С. Словарь / Под. ред. А.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004.
6. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: Монографія. – Луцьк: РВВ “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.
7. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионализма / А.А. Деркач. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2004. – 752 с. – (Серия “Психологи Отечества”).
8. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Структура и личностные детерминанты экономического самоопределения субъекта // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – №2. – С.5–15.
9. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Издательство “Институт практической психологии”; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 400 с.
10. Костюк Г.С. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості // Питання професійної орієнтації учнів. – К.: Радянська школа, 1969. – С. 3–14.
11. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.
12. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом:

- гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М.: Смысл, 1997. – С. 156–176.
13. Ложкін Г.В., Глуханюк Н.С., Воляннюк Н.Ю. Проблема суб'єкта як теоретична основа професіоналізації особистості // Психологія і суспільство. – 2003. – № 2. – С. 97–103.
  14. Маноха І. П. Професійний потенціал особистості: досвід онтологічного дослідження. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Нац. ун-т імені Тараса Шевченка. – К., 1993. – 22 с.
  15. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К.: Видавництво ТОВ “КММ”, 2006. – 240 с.
  16. Максименко С.Д. Психологічні проблеми та детермінанти життєвого самоздійснення людини // Всебічний розвиток особистості студента: Матеріали наук.-практ. конф. – Ірпінь, 2001. – С. 152–155.
  17. Максименко С.Д. Про предмет економічної психології та її місце в системі підготовки фахівців в Україні / С.Д. Максименко, Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер // Актуальні проблеми психології: [Зб. наук. пр.] / АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2003. – Т. 1, вип. 11: Екон. психологія. Соц. психологія. Психологія упр. організац. психологія. – С. 3–9.
  18. Максименко С.Д. Особистість: прогноз розвитку і життєвий шлях: [Про пробл. прогнозування псих. розвитку] // Психолог. – 2006. – № 7. – С. 5–10.
  19. Максименко С.Д. Механізми трансформації структурних компонентів діяльності у професійному розвитку особистості в сучасних умовах / Матеріали Міжрегіонального наукового семінару [“Актуальні проблеми становлення особистості професіонала в ризиконебезпечних професіях”], (Київ 25 березня 2010 р.) / Мін-во оборони України Національний університет оборони України. – К.: НУОУ, 2010. – С. 12–14.
  20. Осьодло В. І. Критерії суб'єкта військово-професійної діяльності // Право і безпека: Науковий журнал. – 2009. – №2. – С. 228–233.
  21. Осьодло В.І. Когнітивні та екзистенційні феномени психіки в контексті самодетермінації / В. І. Осьодло // Вісник НАОУ. – 2009. – № 4(12). – С.107–112.
  22. Панок В. Г., Рудь Г.В. Психологія життєвого шляху особистості: Монографія. –К. : Ніка-Центр, 2006. – 280 с.
  23. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.П.Горностая та Т.М.Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.

24. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. – Одеса: Букаєв В.В., 2009. – 579 с.
25. Титаренко Т. М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога // Практична психологія та соціальна робота. – К. – 2003. – №4.
26. Фрейджер Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Р.Фрейджер, Д.Фейдимен. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 864 с.
27. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності психолога // Актуальні проблеми психології: Наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. академіка Максименка С. Д. – К., Ніка – Центр, 1999. – Вип. 19. – 286 с.
28. Швалб Ю. М. Свідомість як відношення людини до світу // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4 – С.154–166.
29. Ямницький В. М. Психологія життєтворчої активності особистості: Монографія / В.М.Ямницький – Одеса: СВД Черкасов М.П., 2004. – 360 с.

The article deals with subject self-realization study prospects. It is offered the level structure of professional and basic personality and subject determinants.

**Key words:** professional self-realization, level structure, personality and subject properties.

*Отримано: 10.03.2010*

УДК – 159.923.2

*З.М. Адамська*

## **Розвиток суб'єктних якостей студентів-психологів у структурно-генетичній перспективі**

У статті актуалізовано проблему особистісного зростання студентів – майбутніх психологів, розвитку їх здатності усвідомити завдання і цінності саморозвитку своєї особистості, створення власного образу світу. Висвітлено методичні засади та емпіричні результати експериментального дослідження особливостей розвитку суб'єктних якостей майбутніх психологів.

**Ключові слова:** професійно-особистісне становлення, суб'єктність майбутніх психологів, суб'єктні якості.

В статтю актуалізується проблема личностного росту студентів – майбутніх психологів, розвитку їх здатності розуміти завдання і цінності саморозвитку своєї особистості, створення власного образу світу. Розкрито методичні основи і емпіричні результати експериментального дослідження особливостей розвитку суб'єктних якостей майбутніх психологів.

**Ключевые слова:** профессионально-личностное становление, субъектность будущих психологов, субъектные качества.

Проблема становлення особистості професіонала, зокрема майбутнього психолога, є традиційною як для вітчизняної, так і для зарубіжної психологічної науки. Так, у працях вітчизняних дослідників (Г.О. Балл, О.Ф. Бондаренко, С.В. Васильовська, Ж.П. Вірна, Т.В. Говорун, П.П. Горностай, Л.В. Долинська, Ю.Г. Долінська, Т.Б. Ільїна, В.І. Карікаш, Н.Л. Коломінський, С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Г.К. Радчук, М.В. Савчин, В.А. Семіченко, Л.Г. Терлецька, І.Г. Тимошук, Л.І. Уманець, Н.В. Чепелева, Н.Ф. Шевченко, Л.П. Шумакова, Т.С. Яценко та ін.) та зарубіжних дослідників (Г.С. Абрамова, М.Р. Бітянова, А.І. Красило, Р. Мей, М.В. Молоканов, Р.В. Овчарова, К. Рамуль та ін.) висвітлюються питання особистісного зростання психологів, специфіки їх професійного мислення та комунікативної сфери, умов формування професійно значущих якостей, ролі активних методів навчання та конкретних інтерактивних методик у цьому процесі, обґрунтовуються програми професійної підготовки психологів у вищих навчальних закладах тощо. Однак говорити про ті чи інші характеристики, які визначають ефективність діяльності психолога, можна лише у випадку осмисленого ставлення професіонала як до себе, так і до своєї професійної діяльності. Визначальною властивістю, завдяки якій стає зрозумілішою сутнісна логіка особистісного та професійного становлення майбутнього психолога, є суб'єктність.

Попри значний обсяг теоретичної розробки проблеми суб'єктності, досліджень процесу розвитку суб'єктності в системі освіти, різних аспектів процесу становлення особистості майбутнього психолога, ще й досі бракує експериментальних досліджень, які стосуються становлення суб'єктності майбутніх психологів. Відтак актуальність окресленої проблематики, її недостатня розробленість та перспективність зумовили вибір теми нашого дослідження.

В результаті теоретичного аналізу проблем становлення студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності (К.О. Абульханова-

Славська, В.О. Бодров, Т.М. Буякас, Т.В. Габай, А.О. Деркач, В.П. Зінченко, Є.О. Клімов, А.К. Маркова, М.В. Савчин, В.Д. Шадриков, Ю.М. Швалб та ін.), визначення місця суб'єктності у системі професійно значущих якостей майбутнього психолога (Т.В. Артем'єва, О.Г. Асмолов, О.Ф. Бондаренко, С.Л. Братченко, І.В. Вачков, О.М. Волкова, І.Б. Гріншпун, І.В. Дубровіна, З.С. Карпенко, Р. Кочюнас, Л.М. Мітіна, Г.К. Радчук, М.В. Савчин, В.Е. Чудновський та ін.) у контексті нашого дослідження **суб'єктність майбутніх психологів** визначається як інтегральна властивість особистості, яка полягає у позитивному самостваленні, відчутті авторства власного життя та усвідомленні відповідальності за його здійснення, у здатності до рефлексивності і прагненні до самоактуалізації та саморозвитку. Тому метою нашого дослідження стало вивчення особливостей розвитку суб'єктних якостей майбутніх психологів на етапі їх професійного становлення.

Предмет дослідження – особливості становлення сутнісних показників суб'єктності майбутніх психологів: мотивація навчальної діяльності й досягнення, сенсожиттєві орієнтації, інтернальність, відповідальність, рефлексивність, загальне самоствалення, автономність у навчально-професійній діяльності, рівень самоактуалізації.

В експериментальному дослідженні брали участь 237 обстежуваних – студентів спеціальності “Психологія” Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка (n=144) та Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника (n=93). Для реалізації мети дослідження було використано комплекс діагностичних методик: “Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів” (А.О. Реан, В.О. Якунін), “Шкала оцінки потреби в досягненні” (Ю.М. Орлов), тест “Сенсожиттєві орієнтації” (Д.О. Леонтьєв); Самоактуалізаційний тест (Ю.О. Альошина, Л.Я. Гозман); модифікований питальник “Локалізація контролю” (О.Г. Ксенофонтова); шкала сумнівності (В.В. Мельников, Л.Т. Ямпольський); питальник рефлексивності (А.В. Карпов); методика “Особистісний диференціал” (Ч. Осгуд); тест “Хто Я?” (М. Кун, Т. Мак-Партленд; модифікація Т.В. Румянцевої); питальник суб'єктності (О.М. Волкова, І.А. Сєрьогіна); проєктивний малюнок “Мій майбутній професійний світ”.

Зупинимось на аналізі одержаних результатів. Так, за методикою “Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів” (А.О. Реан, В.О. Якунін) [7] ми визначили структуру *навчально-професійної мотивації* студентів – майбутніх психологів. Для розкриття суті проблеми ми умовно поділили мотиви на *внутрішні, навчальні та зовнішні*. Усвідомлюючи деяку обмеженість такого поділу, вважаємо

за доцільне звернутися до досліджень О.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, Д.О. Леонтьєва, в яких розвиток навчально-професійної мотивації розглядається з точки зору відкриття студентами смислу своєї участі у цій діяльності і включення її до простору власних життєствлень. Зокрема, О.Г. Асмолов важливим стабілізатором діяльності визначає установку і виокремлює такі рівні установочної регуляції діяльності людини: *рівень смислової установки*, яка “актуалізується мотивом діяльності і є формою вираження особистісного смислу у вигляді готовності до здійснення певним чином спрямованої діяльності” [1, с. 76]; *рівень цільової установки* – готовність суб’єкта здійснювати передусім те, що відповідає конкретній меті, яка виникає після прийняття певної задачі; *рівень операціональної установки* – “виникаючої в ситуації розв’язання задачі на основі врахування умов наявної ситуації і передчуття цих умов, готовність до здійснення певного способу дії, який визначається попереднім досвідом поведінки у схожих ситуаціях” [3, с. 98]. З.С. Карпенко смислові установки символічно називає компонентом “буду”, цільові – “мушу”, операціональні – “треба” [3, с. 99].

У цьому контексті під *внутрішньою (професійною) мотивацією* ми розуміємо сукупність навчально-професійних, сутнісно значущих для особистості мотивів, які ґрунтуються на стійкому інтересі студента до майбутньої професії і визначаються спрямованістю на оволодіння професією та готовністю до неї, що проявляються у провідній діяльності – “стати висококваліфікованим спеціалістом”, “забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності”. *Навчальна мотивація* розглядається як сукупність навчальних мотивів, яка виявляє спрямованість студентів на одержання знань і ґрунтується на почутті обов’язку, відповідальності, цілеспрямованості, розвинутих волевових якостях, умінні мобілізувати власні сили для навчання, високому рівні успішності – “набути глибоких і міцних знань”, “одержати інтелектуальне задоволення”, “успішно продовжувати навчання на наступних курсах”. *Зовнішня мотивація* “реалізується в нормовідповідній поведінці і супроводжується переживаннями обов’язку, честі, провини, самоповаги, самовдосконалення” [3, с. 100], ґрунтується на готовності студентів до здійснення певного способу дії з опорою на зовнішні умови та власний досвід – “бути постійно готовим до чергових занять”, “виконувати педагогічні вимоги”, “одержати диплом”, “успішно вчитися, складати іспити на “добре” і “відмінно” тощо.

Аналіз показників (табл. 1) виявив, що майбутні психологи віддають перевагу навчальній мотивації, яка спрямована на засвоєння нових знань (78%).

У 15% усіх обстежуваних виявлено зовнішню мотивацію, яка вказує на важливість для них сторонньої підтримки. Останнім подobaються порівняно прості й невеликі за обсягом завдання, а успішність власної діяльності вимірюють винятково оцінками. Найменший відсоток випробуваних керується внутрішньою (професійною) мотивацією (7%). У цих студентів на перший план виступають професійні мотиви, мотиви розвитку себе як майбутнього професіонала.

Таблиця 1

## Розподіл мотивів навчання студентів-психологів (n=237)

	Виразження мотивації (у %):		
	внутрішня	навчальна	зовнішня
I курс	11%	75%	14%
II курс	5%	73%	22%
V курс	3%	88%	9%
Уся вибірка	7%	78%	15%

Досягнення успіху в тій чи іншій навчальній ситуації залежить здебільшого від *мотивації досягнення* студента, яка лежить в основі мотивації професійного та особистісного самовдосконалення. Рівень мотивації досягнення (“Шкала оцінки потреби в досягненні” Ю.М.Орлова) у більшості студентів-психологів низький (50%) і середній (48%). Високий рівень мотивації досягнення виявлено лише у 2% досліджуваних.

У процесі професійного самовизначення студенти освоюють освітнє середовище вищого навчального закладу, яке опосередковує динаміку сенсожиттєвих орієнтацій та активізує розвиток особистості. Усі показники сенсожиттєвих орієнтацій майбутніх психологів, отримані за однойменним опитувальником Д.О. Леонтьєва [6], знаходяться на рівні середніх значень або нижчі за них. Значна частина досліджуваних (62,5%) задоволена своїм теперішнім життям, сприймає його як емоційно насичене і цікаве. Половина студентів (53,6%) задоволена своїм минулим і лише третина – осмислює майбутнє та спрямована на реалізацію власних цілей (33,8%).

Низькі показники за шкалами “Цілі життя” (3 стени), “Локус контролю – Я” (2 стени) свідчать, що для більшості студентів характерна низька осмисленість майбутнього, несформованість цілей і невпевненість у власних силах. Середні показники за шкалами “Загальна осмисленість життя” (5 стени), “Процес життя” (5 стени), “Результативність життя” (4 стени) та “Локус контролю-життя” (5 стени) вказують на незадоволеність досліджуваних як пройденим



відрізком життя (відчуття його непродуктивності), так і життям сьогодні. Загалом, можна констатувати недостатній рівень розвитку ціннісно-мотиваційної сфери у майбутніх психологів.

Інтегративним показником суб'єктності є *рівень самоактуалізації* майбутніх психологів, який характеризує їх здатність до усвідомлення та використання власних можливостей, прогнозування зміни власної позиції у реальному житті. Аналіз показників за шкалами Самоактуалізаційного тесту (САТ, М.В. Кроз, Л.Я. Гозман) [11] свідчить про середній рівень реалізації прагнення до самоактуалізації у майбутніх психологів (табл. 2).

**Таблиця 2**

**Розподіл показників за шкалами САТ у студентів – майбутніх психологів (n=237)**

Шкали	Одержані результати (%)			
	I курс	II курс	III курс	Уся вибірка
Компетентність у часі	49,3	43,5	52,2	48,2
Підтримка	54,4	50	55	53,1
Ціннісна орієнтація	60,1	53,4	58,9	57,5
Гнучкість поведінки	53	50,5	55,9	53
Сенситивність до себе	54,8	49,3	55,4	53,2
Спонтанність	57,2	50,9	55,4	54,6
Самоповага	63,53	54,33	65,4	61
Самоприйняття	47,8	44,3	53,1	48,8
Уявлення про природу людини	62,2	58,2	56,9	59,3
Синергія	69,9	58,7	58,1	62,7
Прийняття агресії	51,6	50,4	52,3	51,4
Контактність	49	45,4	49,8	48
Пізнавальні потреби	52,2	46,2	52,6	50,3
Креативність	52	46,1	50,5	49,6

Найвищі показники отримано за шкалами “Синергія” (62,7%), “Самоповага” (61%), “Уявлення про природу людини” (59,3%), “Ціннісна орієнтація” (57,5%). На рівні середніх значень (55-56%) знаходяться показники за шкалою “Спонтанність” (54,6%). Достатньо низькі показники мають шкали “Компетентність у часі” (48,2%), “Самоприйняття” (48,8%), “Контактність” (48%).

Для успішної професійної діяльності психолога надзвичайно важливою якістю є *інтернальність*, оскільки люди саме з внутрішнім локусом контролю більш упевнені в собі, наполегливі і послідовні у досягненні поставленої мети, схильні до самоаналізу, врівноважені, доброзичливі, незалежні, тобто схильні до суб'єктної поведінки.



Низькі показники за шкалою загальної інтернальності (методика “Локус контролю” О.Г Ксенофонтової) [5] у більшості досліджуваних (61,1%) вказують на переважання екстернальності в оцінці подій власного життя. У 35,6% майбутніх психологів виявлено екстернальний локус контролю і лише у 3,3% – внутрішній локус контролю.

Інтернальність як особистісна і суб’єктна якість тісно пов’язана з прийняттям людиною *відповідальності* за зроблений вибір, за власні вчинки. Досліджуючи рівень відповідальності у майбутніх психологів (методика “Шкала сумління”, В.В. Мельников, Л.Т. Ямпольський) [12], ми виявили, що для значної частини студентів (62,87%) характерний середній рівень відповідальності, 32,48% досліджуваних виявили низький рівень, тільки 4,65% – високий. Такі результати дають підстави стверджувати, що більшість майбутніх психологів не схильна гарантувати належний рівень якості діяльності, не готова нести відповідальність за свої вчинки.

Невід’ємною складовою готовності до майбутньої професійної діяльності у сфері психології є *рефлексивні* компоненти самосвідомості майбутнього спеціаліста, оскільки вони не тільки спрямовують процес мислення і прийняття рішення, але й забезпечують регулювання і саморегулювання діяльності та поведінки, збереження психофізичного й енергетичного потенціалу фахівця. Аналіз показників рефлексивності (методика А.В. Карпова) [4] свідчить про притаманний більшості обстежуваних середній рівень їх розвитку (59,92%) (табл. 3). Третина студентів (34,6%) характеризується низьким рівнем розвитку рефлексивності й лише 5,49% усієї вибірки – високим. Отже, більшість студентів-психологів виявляє недостатню здатність до самоаналізу та самооцінки, осмислення власних дій, вчинків, системи стосунків з навколишнім світом.

**Таблиця 3**

**Розподіл показників розвитку рефлексивності у майбутніх психологів (n = 237)**

Рівень	Кількість обстежуваних, у %			
	I курс	II курс	III курс	Уся вибірка
Низький	40,45	31,65	30,43	34,6
Середній	53,93	62,03	65,22	59,92
Високий	5,62	6,33	4,35	5,49

У нашому дослідженні рефлексивність майбутніх психологів розглядається як системна категорія, що складається з двох взаємопов’язаних підсистем: сукупності уявлень студента про

особливості ефективної професійної діяльності та сукупності уявлень про себе як суб'єкта професійної діяльності, наявність професійно значущих особистісних якостей, міри їх сформованості, визначення способів їх розвитку і корекції. У цьому контексті для становлення високопрофесійного фахівця-психолога важливою є робота над собою, спрямована на самопізнання, саморозвиток та активізацію особистісного потенціалу. Тому важливу увагу ми приділили дослідженню особливостей *ставлення до себе* студентів-психологів (методика “Особистісний диференціал” Ч. Осгуда) [8].

Показники за методикою “Особистісний диференціал” демонструють таку картину. Самоповага майбутніх психологів знаходиться на рівні вище середнього (42,05 балів). Про переважання пасивності, інертності у досліджуваних свідчать середні показники за шкалою “Активність” (36,53). Для більшості студентів-психологів характерні невпевненість у собі, залежність від зовнішніх обставин та оцінок (“Сила” – 35,47). Аналізуючи показники за додатковою шкалою “Професійно значущі якості”, ми визначили, що у більшості студентів-психологів переважає середній рівень самооцінки професійно значущих якостей (64,56%), у третини всієї вибірки (30,8%) – низький і лише у 4,64% – високий рівень (табл. 4).

**Таблиця 4**

**Розподіл показників самооцінки професійно значущих якостей у майбутніх психологів (n=237)**

Рівень	Кількість обстежуваних, у %			
	I курс	II курс	V курс	Уся вибірка
Низький	27,55	39,24	24,64	30,8
Середній	65,17	58,23	71,01	64,56
Високий	6,74	2,53	4,35	4,64

Завищена самооцінка професійно значущих якостей особистості студентів може пояснюватися такими факторами, як: необґрунтований перенос завищеної самооцінки зі сфери навчальної діяльності у сферу професійного становлення; висока особистісна значущість майбутньої професійної діяльності [9]. Вже для більшості студентів другого (31,65%) та п'ятого (36,23%) курсів характерна адекватна самооцінка професійно значущих якостей особистості, яка свідчить про сформованість у цих студентів адекватного уявлення про свою особистість, свої психологічні особливості; глибокі знання тих вимог, які до нього пред'являє майбутня професія; вміння аналізувати і здійснювати глибокий аналіз і порівняння [9].

Адекватність самооцінки студентів вивчалася за методикою “Хто Я” М. Куна і Т. Мак-Партленда (адаптація Т.В.Румянцевої)

[10]. Виявлено, що для більшості майбутніх психологів характерна неадекватно завищена самооцінка (68%). Відтак, більшість майбутніх психологів, з одного боку, переоцінює свої можливості, а з іншого – недооцінює власні недоліки; завищений рівень домагань не відповідає їх реальним можливостям. 26% досліджуваних виявили адекватну самооцінку. 40% усіх студентів ідентифікує себе з майбутньою професією психолога. 62% досліджуваних виявляють позицію “Я – студент”.

Особливості ідентифікації з майбутньою професійною роллю відображаються у проєктивних малюнках студентів на тему “Мій майбутній професійний світ”. Умовно виділивши 3 групи досліджуваних, ми зафіксували, що малюнки першої групи (46,4% вибірки) виконані у метафоричній формі (сонце, посмішка, рука допомоги тощо), у них відсутній чітко структурований образ майбутньої професійної діяльності, недиференційований образ себе як майбутнього психолога. Досліджувані цієї групи акцентували увагу на зовнішніх атрибутах обраної професії (кабінет, стіл, крісло тощо), а не на її змісті. У центрі уваги досліджуваних другої групи (37,6% усієї вибірки) – оволодіння психологічними знаннями. Зображення книг, підручників, стимульного матеріалу, ручок, олівців тощо свідчить про спрямованість на зміст навчальної діяльності, усвідомлення важливості ґрунтовної психологічної освіти для майбутньої професійної діяльності. Досліджувані третьої групи (16%) зобразили конкретні ситуації професійної діяльності психолога, але, на відміну від зображень, виконаних студентами першої та другої груп, тут акцент змістився з предметної обстановки на зміст майбутньої професії. Невід’ємною частиною цих малюнків є образ себе як майбутнього психолога в контексті спілкування з іншими. Це свідчить про те, що, хоча увага студентів і зосереджена на собі як майбутньому професіоналові, в основі наявного образу “Я – психолог” лежить лише зовнішня предметна схожість ситуацій діяльності, а не розуміння цілей та завдань своєї майбутньої професійної діяльності.

Визначальною якістю суб’єктності, що виявляється у свободі вибору і відповідальності за нього, унікальності суб’єкта з одночасним розумінням і прийняттям іншого, є особистісна *автономність*. Особливості розвитку автономності у майбутніх психологів ми досліджували за допомогою шкал “Усвідомлення власної унікальності” та “Розуміння і прийняття інших” (Питальник суб’єктності О.М. Волкової та І.А. Серьогіної) [2]. Середній рівень (5,75 стенайнів) розвитку автономності студентів-психологів вказує на недостатню розвиненість самоконтролю, здатності самостійно виконувати завдання.

Отже, результати емпіричного дослідження показали, що під час навчання у вишак для студентів – майбутніх психологів характерними є переважання навчальної мотивації, низький рівень мотивації досягнення; недостатня осмисленість життя, середній рівень самоактуалізації; переважання екстернальності в оцінці власної здатності контролювати події свого життя; недостатня впевненість у власних силах, пасивність в оволодінні майбутньою професійною діяльністю, інертність, залежність від зовнішнього контролю; середній рівень розвитку рефлексивності, самоповаги; часто неадекватно завищена самооцінка професійно значущих якостей; нечіткість уявлень про зміст майбутньої професійної діяльності і своє місце у ній.

Відтак, усе вище сказане дозволяє зробити висновок про те, що освітнє середовище вищої школи не достатньо актуалізує розгортання суб'єктного потенціалу майбутніх психологів. Отже, постає необхідність удосконалення підготовки спеціалістів у вищому навчальному закладі, створення психолого-педагогічних умов, які б сприяли розвитку ідентифікації студентів з суб'єктом своєї майбутньої професійної діяльності, інтернальності, відповідальності, рефлексивності, загального позитивного самоставлення та самоактуалізації.

#### **Список використаних джерел**

1. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания; методологические проблемы неклассической психологии / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2002. – 480 с.
2. Ваньков А.Б. Психолого-педагогические условия развития субъектности будущего педагога: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Алексей Борисович Ваньков. – М., 2006. – 187с.
3. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея - НВ, 2009. – 512 с.
4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – №5. – Т.24. – С. 45-57.
5. Ксенофонтова Е.Г. Исследование локализации контроля личности – новая версия методики “Уровень субъективного контроля” / Е.Г. Ксенофонтова // Психологический журнал. – 1999. – №2. – Т.20. – С.103-114.
6. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций: методическое руководство / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 94 с.
7. Практикум по возрастной психологии / [под ред. Л.А. Голвей, Е.Ф. Рыбалко]. – СПб.: Речь, 2001. – 688 с.

8. Практическая психодиагностика: методики и тесты / [под ред. Д.Я. Райгородского]. – Самара: Бахрах-М, 2006. – 480 с.
9. Радчук Г.К. Формування самооцінки професійно значущих якостей особистості старшокласника при виборі педагогічної професії: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Радчук Галина Кіндратівна. – К., 1992. – 216 с.
10. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Т.В. Румянцева. – СПб., 2006. – 176 с.
11. Справочник практического психолога. Психодиагностика / [под общ. ред. С.Т. Посоховой]. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005. – 671, [1] с.: ил.
12. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 490 с.

The problem of students' personal development as future psychologists has been actualized in the article, as well as development their ability to realize the task and their personality's self-development values; to create their own world's image. Methodical foundations and empirical results of experimental researches of development peculiarities of subjective qualities with the future psychologists are highlighted.

**Key words:** personal and professional formation, future psychologists' subjectivity, subjectivities of quality.

*Отримано: 4.03.2010*

УДК 159.923.3:343.95

*Т.В. Алексєєва*

## **Методологічні підходи до визначення поняття “особистість злочинця” як ключового у кримінальній психології**

Стаття присвячена аналізу наукових поглядів на особистість злочинця, оцінці сутності та визначенню поняття “особистість злочинця”.

**Ключові слова:** злочинець, кримінологія, психологія, особистість злочинця, поняття.

Стаття посвячена аналізу научних взглядов на личность преступника, оценке сущности и определения понятия “личность преступника”.

**Ключевые слова:** преступник, криминология, психология, личность преступника, понятия.

У процесі виконання конституційних вимог в Україні щодо забезпечення гарантій найвищих соціальних цінностей, якими є права і свободи людини, захист її життя й здоров’я (ст. 3 Конституції України) поряд із позитивними змінами має місце наявність тих складних криміногенних обставин, що стосуються зниження цінності людського життя, а саме – зростання кількості вбивств взагалі та вбивств при обтяжуючих обставинах (ст. 115 КК України).

При цьому структура особистості злочинців також зазнає суттєвих змін, тому необхідним є чітке розуміння складових елементів визначення такої базової категорії, як *особистість злочинця*, оскільки її неправильне розуміння призводить до виокремлення несуттєвих або взагалі не тих підстав та умов, причин злочинності.

Новизна обраної теми полягає у перегляді за сучасних умов деяких підходів до визначення досліджуваного поняття з урахуванням практики та результатів розвитку філософії, кримінальної психології та криминології.

Поняття “особистість злочинця” визначається як юридичними ознаками, які згідно з законом характеризують суб’єкт злочину, так і ознаками, що відображають особливості духовної сутності та містять внутрішні причини суспільної небезпеки особистості.

Вивчення особистісних передумов злочинної поведінки необхідно для реконструювання психологічної сторони генезису скоєного злочину, розуміння мотивів, цілей та психічного стану суб’єкта.

Науковці визначають декілька підходів до визначення поняття “*особистість злочинця*”:

- як до особистості, що скоїла злочин;
- як до сукупності соціальних властивостей конкретної особистості, зв’язків, стосунків, які у взаємодії з соціальними умовами визначили здійснення злочину;
- як до певного специфічного типу особистості, що має якісні відмінності від особистості, що є правослухняною.

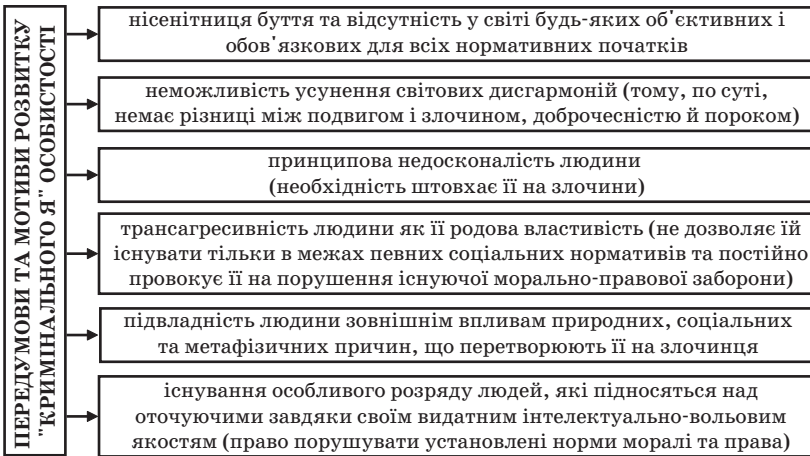
Розглядаючи особистість злочинця як один із предметів вивчення сучасної філософії, В.Бачинін, проводячи аналогію з усталеними в класичній філософії поняттями “Я” – “не-Я”, конструює поняття “кримінального-Я” та “кримінального не-Я” (схема 1) [ 2 ].

Також до питання вивчення особистості злочинця використовують такі підходи, як *теологічний, біологічний, соціальний та компромісний* між соціальним та біологічним підходами. На-

приклад, компромісний підхід розглядає особистість злочинця як сукупність істотних та стійких суспільних ознак і соціально зумовлених біопсихологічних особливостей індивіда, що, об'єктивно реалізуючись у вчиненні конкретного злочину, надають його вчинку характер суспільної небезпеки, а винній особі – властивість суспільної небезпеки, у зв'язку з чим вона притягується до відповідальності, передбаченої кримінальним законом (І.Даньшин) [ 3 ].

Схема 1

**Передумови та мотиви розвитку “кримінального Я” особистості (за В.Бачиніним)**



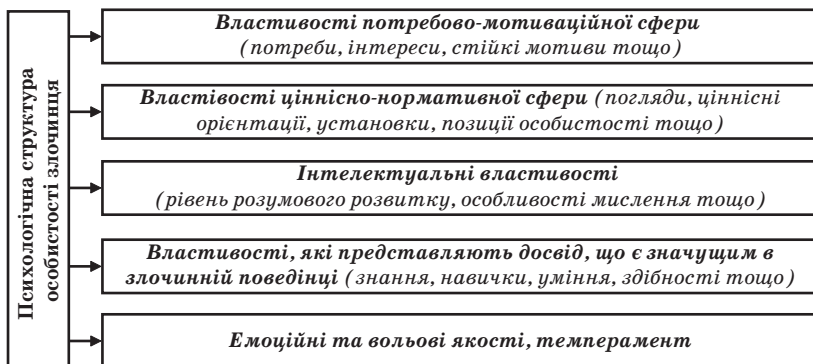
Для того, щоб характеризувати криміногенні особливості особистості злочинця, необхідно розуміти роль психічних властивостей, що створюють психологічну основу особистості у виникненні злочинної поведінки.

Суть криміногенності особистості виражає модель психологічної структури особистості злочинця (схема 2).

Психологічна структура особистості злочинця у виникненні злочинної поведінки повинна включати властивості, які обумовлюють:

- криміногенно значиме сприйняття певних соціальних умов і ситуацій;
- мотивацію до злочинної поведінки;
- прийнятність злочинної мети, яка визначається кримінальним способом реалізації мотивів;
- можливість досягнення злочинної мети.

### Модель психологічної структури особистості злочинця



Очевидно, що підходи до вивчення особистості злочинця і до того, що є особистістю злочинця, які якості входять у це поняття в кримінології та юридичній психології, є досить різними. На питання, чи існують взагалі особливі особистісні ознаки злочинця, є дві протилежні відповіді.

Перша, найбільш розповсюджена, говорить про те, що особи, які вчинили злочини, відрізняються від правослужняних громадян наявністю у них антисуспільної спрямованості (П. Дагель, Н. Лейкіна, К. Ігошев, О. Сахаров, А. Долгова та інші).

Так, О. Сахаров вважав, що є всі підстави виділяти злочинну особистість, яка якісно відрізняється від інших громадян, антисуспільну особистість. Без цього вчення про особистість злочинця не має сенсу.

Н. Лейкіна висловлює думку, що злочинець як особистість відрізняється від інших людей тим, що він скоїв злочин внаслідок властивих йому антигромадських поглядів, негативного відношення до суспільних інтересів.

Н. Кузнецова вважає, що особистість злочинця являє собою систему соціальних та психічних якостей, що утворюють її суспільну небезпеку, яка, у свою чергу, детермінує вчинення злочину. Суспільна небезпека особистості злочинця відрізняє його від особистості не злочинця. Характер та ступінь особистісної суспільної небезпеки адекватні характеру та ступеню суспільної небезпеки вчиненого особою злочину, попереднім судимостям, елементам випадковості або, навпаки, злісності вчиненого.

В. Бурлаков стверджує, що відмінність особистості злочинця та особистості не злочинця складається з негативної спрямованості,



тобто з особистісних якостей, котрі отримали своє вираження у виді та характері злочинного діяння.

Інша точка зору полягає у запереченні поняття “особистість злочинця”, оскільки, як вважають, не має в собі специфічних якостей, які притаманні тільки особам, засудженим за вчинення злочинів, окрім формального вступу в силу обвинувального вирок суду (Я.Яковлев, Г.Резник, Ю.Блувштейн тощо).

Так, Я.Яковлев наголошує, що немає якісної різниці між особистістю злочинця та особистістю не злочинця, і вважає підхід до вивчення внутрішніх психологічних процесів суб’єктивним та малопродуктивним.

Г.Резник підкреслює, що негативні якості осіб, які порушили кримінальний закон, притаманні багатьом респектабельним громадянам, котрі поважають кримінальний кодекс, тому не існує соціальних, психологічних та інших ознак, які однозначно характеризують особистість злочинця.

Ю.Блувштейн та О.Добринін дотримуються думки, що поняття “особистість злочинця” є міцно укоріненим у кримінології штампом, який став науковим підґрунтям для застосування таких заходів, як превентивне позбавлення волі потенційних злочинців, примусове лікування у психіатричних лікарнях осіб, симптомом душевної хвороби яких стало вчинене ними правопорушення, міліцейський нагляд за особами, які відбули призначене їм судом покарання і тим самим згладили свою вину перед суспільством, тощо.

Деякі визначення поняття “особистість злочинця” не дають можливості провести різницю між особистістю злочинця та особистістю не злочинця.

Так, М.Беляєв під особистістю злочинця розуміє сукупність соціально-демографічних, соціально-психологічних, моральних та правових якостей, ознак, зв’язків та відносин, які характеризують особистість, що вчинила злочин, і впливають на її злочинну поведінку.

А.Зелінський запропонував розрізняти поняття “*особистість злочинця*” і поняття “*особа, що вчинила злочин*”. Він вважав, що особистість людини формується в процесі діяльності, і тому особистість злочинця є особистістю людини, яка вчинила не окреме правопорушення, а систему злочинних дій, тобто злочинну діяльність. Злочинна діяльність знаходить своє вираження у правових формах повторності, сукупності, рецидивів злочинів, а також у скоєнні діяння, що розглядається як один злочин, але складається з декількох дій. Всякий навмисний злочин, якщо він програмується й учиняється за допомогою раніше намічених дій, є злочинною діяльністю.

На думку А.Зелінського, особистість злочинця – це сукупність психологічних та моральних характеристик, тією чи іншою мірою типово притаманних людям, що винні в злочинній діяльності певного типу [ 5 ]. Що ж стосується особистості інших правопорушників, то їх можна назвати *особами, які скоїли злочини*, тому що їм не притаманні статистично достовірні особистісні особливості. А.Зелінський вважав, що не існує злочинної особистості взагалі, тому можна лише говорити про особистість злочинця певного типу (корисливого, агресивного, білокомірцевого, анархічного).

О.Ратинов наголошував, що принципово відрізняє злочинців від не злочинців не одна якась якість або їх сума, а комплекс особистісних особливостей, який має характер системи [ 6 ].

Орієнтуючись на цілісний підхід до особистості злочинця, відмовляючись від формально-логічного трактування, О.Ратинов виділив ряд проблем, пов'язаних зі встановленням змісту поняття "*особистість злочинця*":

- нелінійна багатофакторна залежність злочинної поведінки від великої кількості взаємодіючих причин і умов об'єктивного і суб'єктивного характеру, через що жоден з чинників не може сам по собі бути визначаючим;
- цілісність і системність людської особистості, що унеможлиблює розуміння її як простого набору психічних функцій і властивостей, що диктує необхідність глибокого дослідження особистості;
- пластичність психіки і мінливість особистості під впливом досконалого злочину, процедури судочинства, вживання санкцій, у зв'язку з чим властивості, що виявляються в засудженого, не обов'язково були йому притаманні у момент скоєння злочину;
- свідомі та несвідомі маскування і захисні механізми, що перешкоджають проникненню дослідника в інтимний світ особистості злочинця;
- неможливість використання в готовому вигляді більшої частини відомих психологічних методик без їх переробки щодо специфічних завдань і умов дослідження особистості злочинця.

Досліджуючи механізм законослухняної поведінки як антипод злочинної, О.Ратинов встановив, що в ньому відсутня, будь-яка самостійна фаза психічної діяльності, а чинники, що його детермінують, співвідносяться як внутрішній і зовнішній соціальний контроль.

А.Долгова аналогічно наголошує на тому, що якісну різницю між особистістю злочинця і не злочинця визначають не окремі

ознаки, а лише їх сукупність. Цей комплекс якостей особи вступає в тісний зв'язок із соціальним середовищем.

В.Смельянов вважає, що тільки певний склад економічних, ідеологічних, соціальних і біологічних факторів дає реакцію, яка називається злочином. Тому причиною злочинності є синтез явищ соціального та біологічного характеру.

Ю.Антонаян відзначає, що поняття “особистість злочинця” наповнено психологічним змістом. Оскільки психологічні риси беруть участь у формуванні морального облику особистості, є підстави стверджувати, що злочинці від незлочинців в цілому відрізняються етично-правовою специфікою [ 1 ].

Що стосується провідних психологічних особливостей особистості злочинця, то Ю. Антонаян відносить до них імпульсивність, агресивність, асоціальність, гіперчутливість у взаєминах, соціальну відчуженість, тривожність у поєднанні з негативним змістом ціннісно-нормативної сфери особистості.

За Ю.Чуфаровським, злочинець є особистістю, яка скоїла злочин та визнана винною в результаті судового розгляду.

Н.Кропачов визначає особистість як сукупність соціально-демографічних, моральних і правових властивостей, ознак, зв'язків, відношень, що характеризують особу, яка вчинила злочин, і впливають на її злочинну поведінку.

О.Алексеев вважає, що особистість злочинця є сукупністю соціально значущих властивостей, які в поєднанні із зовнішніми умовами (ситуацією) впливають на злочинну поведінку, причому визначення особистості злочинця як такої особи, котра вчинила злочин, має формальний відтінок.

На думку А.Закалюка, особистість злочинця є сукупністю специфічних соціально-типових ознак, що базується на визначенні специфічних особистісних ознак та їх походження, впливу на кримінально-правову характеристику та їх детерміністичну залежність від факту вчинення злочину. При цьому особливість специфічних соціально-типових ознак особистості злочинця полягає у тому, що вони:

- формуються у процесі неблагополучного соціального розвитку особистості;
- відрізняються своєю суспільною неприйнятністю та суспільною небезпечністю;
- обумовлюють криміногенну мотивацію та кримінальну активність особи;
- безпосередньо спричиняють вчинення злочину [ 4 ].

Викладене дозволяє стверджувати, що установлення характерних ознак особистості злочинця має важливе як теоретичне, так

і практичне значення. Однак вимоги п. 3 ч. 1 ст. 65 КК України про врахування особистості винного носять більш обмежений і конкретно спрямований характер.

Можна відзначити, що окремі психічні утворення розглядаються як типові чинники злочинної поведінки.

Наприклад, В.Романов до них відносить завищений рівень домагань і самооцінки, егоцентризм, підвищену образливість, емоційну нестійкість, високу ригідність розумових процесів.

Інші науковці відзначають занижену самоповагу, глибоку рожбіжність між реальним та ідеальним “Я”, високу тривожність, схильність до ризику, тенденцію добиватися цілей, ігноруючи небезпеку, дратівливість, підвищену ранимість, злопам’ятність, відчуття власної неповноцінності, ущемленості, потребу в гострих емоційних переживаннях.

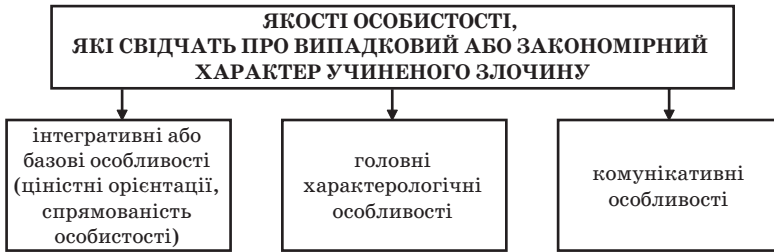
Наприклад, у злочинців, схильних до імпульсивного насильства, наголошуються уявлення про міжособистісні стосунки. Все це свідчить, що наведені властивості особистості є мотивуючими або представляють особливості когнітивного стилю особистості, а деякі змістовні характеристики в різних дослідженнях виражають протилежність.

У низці наукових досліджень, проведених вітчизняними і зарубіжними вченими-кримінологами, розглядається вплив психічних аномалій на злочинну поведінку (Ю.Антонян, Л.Бабанов, В.Гульдман, О.Ситковська та ін.). Їх висновки полягають в тому, що психічні аномалії не визначають антигромадський зміст поведінки, а виступають лише умовами прояву деформацій спрямованості особистості.

О.Ситковська наголошує на необхідності урахування тих якостей та станів особистості винного, які знайшли прояв у механізмі злочинної поведінки або мають значення для індивідуалізації покарання [ 7 ]. Вона умовно розділяє ці якості на декілька груп, що вказують на закономірність або випадковість прийняття рішення про вчинення злочину, рівень керованості поведінкою в процесі вчинення злочину, прогноз впливу покарання й можливість корекції (схема 3).

О.Ситковська вважає, що не потрібно проводити вивчення цих якостей у кожному конкретному випадку вчинення злочину, тому залежно від характеру правопорушення та його механізму ті чи інші блоки можуть виключатись з розгляду. Отже, глибина аналізу цих якостей повинна виходити з конкретної задачі, яка визначає реально необхідну мету вивчення особистості для індивідуалізації відповідальності, виходячи із скоєного злочину [ 6 ].

**Якості особистості, які свідчать про випадковий або закономірний характер учиненого злочину (за О.Ситковською)**



На думку В.Кудрявцева, психологічні категорії слід застосовувати в тому смислі й значенні, яке прийнято у психологічній науці. Що стосується вивчення таких психологічних за своєю природою явищ, як особистість, мотив, мета, афект тощо, то воно повинно проводитись юристами на дійсно психологічній основі.

Зазначимо, що розробка проблеми особистості злочинця має важливе практичне значення у попереджувальній діяльності. Урахування особистісного фактора відіграє майже головну роль та знаходить свій прояв у таких напрямках:

- при статистичному аналізі злочинності за особами;
- при вивченні причин та умов учинення конкретних злочинів;
- при проведенні заходів попередження службами та підрозділами органів внутрішніх справ з особами, що схильні до вчинення злочинів;
- в діяльності судів при призначенні покарання;
- при проведенні оперативно-розшукової діяльності.

Причини та умови вчинення конкретних злочинів багато в чому пов'язані з особистістю злочинця. Якості особистості, що сприяли вчиненню злочину, дають можливість звернути увагу на особливості соціального мікросередовища, яке сприяло формуванню цих якостей (родини, навчального та трудового колективу, неформальних соціальних груп тощо).

Все це дозволяє слідчому відобразити отриману інформацію і встановити істинні причини та умови вчиненого злочину.

Для профілактики злочинної поведінки та виправлення злочинця доцільним є використання типологічного методу вивчення особистості та спеціального класифікатора профілактичних заходів. Також знання особливостей особистості злочинця відіграє важливу роль при призначенні судами обґрунтованого покарання і при виконанні покарання в процесі її виправлення.

Спирочись на вищенаведене, можна зробити такі висновки.

1. Розробка проблеми особистості злочинця має велике теоретичне та практичне значення у сфері боротьби та попередження злочинності.

2. *Особистість злочинця та особистість не злочинця* відрізняють не окремі ознаки, а лише їх сукупність.

3. Категорія *особистість злочинця* є багатогранною категорією, яка відображає соціально-демографічні та психологічні властивості особи як біологічної істоти, що має свободу вибору, але свідомо обирає таку поведінку, яка пов'язана із вчиненням суспільно небезпечного діяння.

### **Список використаних джерел**

1. Антонян Ю. М. Психология преступления и наказания / Ю.М. Антонян, М. И. Еникеев, В. Е. Эминов. – Психология преступления и наказания. – М. : ПЕНАТЕС-ПЕНАТЫ, 2000. – 451 с.
2. Бачинин В. А. Философия права и преступления / В. А. Бачинин. – Х. : Фолио, 1999. – 607 с.
3. Даньшин И. Н. Общетеоретические проблемы криминологии: монография / И. Н. Даньшин. – Х. : Прапор, 2005. – 224 с.
4. Закалюк А. П. Курс сучасної української криминології: теорія і практика : у 3 кн. – Кн.2: Криминологічна характеристика та запобігання вчиненню окремих видів злочинів / А.П. Закалюк. – К.: Ін Юре, 2007. – 712 с.
5. Зелинский А.Ф. Криминальная психология : научно-практическое издание / А.Ф.Зелинский. – К.: Юриком Интер, 1999. – 240 с.
6. Ратинов А.Р. Судебная психология для следователей / А.Р.Ратинов. – М.: Юрлитинформ, 2001. – 352 с.
7. Ситковская О. Д. Психология уголовной ответственности : монография / О. Д. Ситковская. – М. : Норма – Инфра-М, 1998. – 285 с.

The article is devoted to the analysis of scientific looks to personality of criminal, estimation of essence and determination of concept of personality of criminal.

**Keywords:** criminal, criminology, psychology, personality of criminal, concept.

*Отримано: 15.03.2010*

## Проблеми впровадження технології модульного навчання

Здійснено теоретичний аналіз впровадження в процес навчання кредитно-модульної системи, порівняно особливості традиційних та модульних форм навчання. Визначено провідні психологічні фактори модульної технології, які детермінують успішність учіння студентів. Проаналізовано способи проектування змісту навчальних модулів. Обґрунтовано структуру, правила та вимоги проектування навчального модуля. Запропоновані рекомендації впровадження деяких активних методів навчання для вдосконалення якості навчання та можливостей проектування соціально-культурного простору певної навчальної дисципліни, що оптимізує не тільки професійне, а й особистісне зростання майбутніх фахівців.

**Ключові слова:** модуль, модульне проектування, соціально-культурний простір, кредитно-модульна система.

Проведен теоретический анализ внедрения в процесс обучения кредитно-модульной системы, сравнительный анализ традиционных и модульных форм обучения. Очерчены ведущие психологические факторы модульной технологии, которые детерминируют успешность обучения студентов. Обоснованы структура, правила и требования к проектированию учебного модуля. Проанализированы способы проектирования содержания учебных модулей. Предложены рекомендации внедрения некоторых активных методов обучения для совершенствования качества обучения и возможностей проектирования социально-культурного пространства определенной учебной дисциплины, которые оптимизируют не только профессиональный, но и личностный рост будущих специалистов.

**Ключевые слова:** модуль, модульное проектирование, социально-культурное пространство, кредитно-модульная система.

Вітчизняна система вищої освіти переживає переломний момент своєї історії – впровадження кредитно-модульної системи навчання. Результати цього процесу показали ефективність обраної стратегії: вона дає імпульс для різнобічного розвитку особистості, активізує творчу діяльність студентів, їхню ініціативу, наближає викладача до конкретного студента, допомагає розкрити його індивідуальність. Адже кредитно-модульна система допомогла у подоланні певних недоліків, а саме: неповно враховувались індивідуальні особливості студентів, з чим пов'язане нераціональне використання навчального часу; теоретична робота студентів не завжди належно пов'язувалась з соціальним життям тощо.

Порівняємо особливості організації традиційних та модульних форм професійного навчання. Так, традиційна форма навчального процесу передбачала урочну систему організації процесу, тоді як модульна – орієнтується на вільну форму, спрямовану на слухача, його потреби, індивідуальний стиль та темп. Вивчення змісту навчання за модульними блоками та навчальними елементами забезпечує неперервність засвоєння знань студентами. Модульна форма дає можливість суцільно та безперервно контролювати засвоєння умінь, формувати індивідуальні програми для кожного студента з урахування попередньої професійної освіти та діяльності. Тоді як традиційна система мала вибіркового та періодичний контроль знань та умінь студентів. Окрім того, значний обсяг теоретичного матеріалу не завжди було погоджено з практичною діяльністю, а діяльнісний підхід до формування змісту модульного навчання дозволяє узгодити раціональний об'єм теоретичних знань. Модульна система дозволяє студенту вчитися самостійно, а викладач організовує, консультує та контролює процес навчання. Традиційна система обумовлювала необхідність засвоєння всієї програми професійного навчання, тоді як модульна дозволяє припинити (при потребі) навчання після засвоєння декількох модульних блоків.

Отже, впровадження кредитно-модульної системи навчання має неперехідне значення, зорієнтоване на кращі світові зразки. Суть модульної технології полягає в поєднанні теоретичних, прикладних і практичних засобів пізнання, за допомогою яких досягається прогресивна заміна традиційних інформативно-екстенсивних методів навчання на інноваційні освітні технології.

Кредитно-модульна система – це модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні двох складових: модульної технології навчання та кредитів (залікових одиниць) і охоплює зміст, форми та засоби навчального процесу, форми контролю якості знань та вмінь і навчальної діяльності студента в процесі аудиторної та самостійної роботи. Кредитно-модульна система має за мету поставити студента перед необхідністю регулярної навчальної роботи протягом усього семестру з розрахунком на майбутній професійний успіх.

Навчальний модуль – це логічно завершена, відносно самостійна, цілісна частина навчального курсу, сукупність теоретичних та практичних завдань відповідного змісту та структури з розробленою системою навчально-методичного та індивідуально-технологічного забезпечення, необхідним компонентом якого є відповідні форми рейтингового контролю. Кредит (залікова одиниця) – це уніфікована одиниця виміру виконаної студентом аудиторної та самостійної



навчальної роботи (навчального навантаження), що відповідає 36 годинам робочого часу. Рейтинг (рейтингова оцінка) – це кількісна оцінка досягнень студента за багатобальною шкалою в процесі виконання ним заздалегідь визначеної сукупності навчальних завдань.

Рейтингова система оцінювання – це система визначення якості виконаної студентом усіх видів аудиторної та самостійної навчальної роботи та рівня набутих ним знань та вмінь шляхом оцінювання в балах результатів цієї роботи під час поточного, модульного (проміжного) та семестрового (підсумкового) контролю, з наступним переведенням оцінки в балах у оцінки за традиційною національною шкалою та шкалою ECTS.

Поточна модульна рейтингова оцінка складається з балів, які студент отримує за певну навчальну діяльність протягом засвоєння даного модуля – виконання та захист індивідуальних завдань (розрахунково-графічних робіт, рефератів тощо), лабораторних робіт, виступи на семінарських та практичних заняттях тощо.

Контрольна модульна рейтингова оцінка визначається (в балах та за національною шкалою) за результатами виконання модульної контрольної роботи з даного модуля.

Підсумкова модульна рейтингова оцінка визначається (в балах та за національною шкалою) як сума поточної та контрольної модульних рейтингових оцінок з даного модуля.

Підсумкова семестрова модульна рейтингова оцінка визначається (в балах та за національною шкалою) як сума підсумкових модульних рейтингових оцінок, отриманих за засвоєння всіх модулів.

Екзаменаційна рейтингова оцінка визначається (в балах та за національною шкалою) за результатами виконання екзаменаційних завдань.

Залікова рейтингова оцінка визначається (в балах та за національною шкалою) за результатами виконання всіх видів навчальної роботи протягом семестру.

Підсумкова семестрова рейтингова оцінка визначається як сума підсумкової семестрової модульної та екзаменаційної (залікової – у випадку диференційованого заліку) рейтингових оцінок (в балах, за національною шкалою та за шкалою ECTS).

Підсумкова рейтингова оцінка з дисципліни, яка викладається протягом декількох семестрів, визначається як середньозважена оцінка з підсумкових семестрових рейтингових оцінок у балах з наступним її переведенням у оцінки за національною шкалою та шкалою ECTS. Зазначена підсумкова рейтингова оцінка з дисципліни заноситься у додаток до диплома фахівця.

Зміст навчального модуля як логічно завершеної та цілісної частини навчального курсу є визначальним в організації кредитно-модульного навчання. У педагогіці модуль є частиною системи, без знання якої дидактична система “не працює”. Іноді він співпадає з темою дисципліни, але на відмінність від теми, у модулі все вимірюється та оцінюється: індивідуальна та самостійна робота студентів, завдання, наявний, проміжний та кінцевий рівень знань студентів тощо. В модулі чітко з’ясовується мета, завдання та рівні вивчення дисципліни, навички та необхідні вміння. Отже, таке навчання має за мету попереднє програмування послідовності вивчення навчального матеріалу, контролю рівня та якості його засвоєння. Перелік вимог до знань, навичок та вмінь (тезаурус) за кожним модулем необхідно довести до відома студентів. Обізнанність студентів також необхідна щодо оцінювання, кількості балів у відповідності із заданою у модулі кількісною мірою оцінки якості засвоєння навчального матеріалу. Після вивчення кожного модуля, за результатами тесту, викладач має можливість дати студентам неохідні рекомендації, але й сам студент, спираючись на наявну кількість балів, усвідомлює ступень власної обізнаності. Саме цей принцип класик гуманістичної психології К.Роджерс вважав основним – студент за допомогою модульної програми включається в активний, самостійний процес учіння, а викладач в цьому процесі, супроводжує його, допомагаючи засвоїти прийоми учіння та самоуправління. Причому викладач, звільнений від суто викладацького та управлінського навантаження, отримує, нарешті, можливість здійснювати індивідуальний, особистісний підхід до кожного студента, налагоджувати взаємодію і взаємодопомогу студентів.

Завдяки відкритості методичної системи викладача, добровільності поточного та гласності кінцевого контролю, можливості вільно здійснити самоконтроль та обрати рівень засвоєння, відсутності жорсткої регламентації темпу вивчення навчального матеріалу, реалізується гуманістичний принцип спрямованості на студента. Таким чином, виникають сприятливі морально-психологічні умови, в яких студент відчуває себе вільним та захищеним.

Усвідомлення студентами значущості засвоюваного особисто для них і потреби в досягненні відповідних навчальних результатів мотивується чітким описом комплексної якісної мети, яка досягне студент після завершення модуля, критеріїв рівнів засвоєння та методичною забезпеченістю їх досягнення кожним студентом, реальний же результат повністю залежить від самого студента.

Статус “суб’єкта” як один із показників особистісно-орієнтованого навчання забезпечується модульною технологією при-

родним способом. Він сам планує способи, темп і місце роботи. Сам оцінює свої можливості та рівень домагань. Сам приймає рішення про перехід на наступний рівень. Потреба в самореалізації задовольняється, по-перше, можливістю за допомогою модуля завжди успішно навчатися та, по-друге, вільним вибором творчої діяльності та нестандартних завдань.

У літературі описані різноманітні способи проектування змісту навчальних модулів як засобу організації навчання студентів. Наприклад, А.Фурман (Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К., 1997) окреслює в структурі навчального модуля певні змістовні сфери.

*Модуль знань* – така складна система науково достовірних, чітко структурованих теоретичних знань (теорії, закони, закономірності, моделі, класифікації, категорії, факти, ознаки), що а) характеризує науковий пласт соціально-культурного досвіду у визначенні природи досліджуваних явищ; б) базується на структурах ментального досвіду студента і реалізується за допомогою пізнавальної активності, сприяє розумовому розвитку особистості; в) об'єктивується в системі навчальних умінь і потенційно може бути піддана соціальному унормуванню, в результаті якого організується як модуль культурних норм і правил соціальної поведінки.

*Модуль норм* – така складна система соціально і етнонаціонально достовірних норм (цілі, плани, проекти, програми, алгоритми, інструкції, технології, підходи, версії, правила та ін.), що а) характеризує соціальний пласт культурного досвіду нації і людства в цілому у визначенні пріоритетів соціального розвитку, його національних інтересів; б) реалізується як виховний ритм на базі ментального досвіду і теоретичних знань студента через систему знань і відносин; в) об'єктивується у діях і вчинках і потенційно може бути піддана морально-етичному переосмисленню.

*Модуль цінностей* – така система гуманістичних, чітко структурованих і національно зорієнтованих вартостей (ідеї, ідеали, ставлення, оцінки, установки, переконання, ціннісні орієнтації, концепції, наслідки рефлексії тощо), що а) характеризує духовно-естетичний пласт соціально-культурного досвіду; б) реалізується як освітній ритм на базі системного набору наукових знань за допомогою ціннісно-естетичної активності особистості та сприяє її духовному розвитку та самоактуалізації; в) об'єктивується в новому світобаченні і світогляді, збагачує ментальний досвід і духовну сферу учасників навчального процесу.

На наш погляд, технологія модульного навчання здійснюється найбільш ефективно, якщо модульна програма представлена у

вигляді спеціального навчального посібника (навчального методичного комплексу) для постійної індивідуальної роботи студента. В структурі навчального методичного комплексу відображені правила та вимоги проектування модуля:

- комплексна мета, в якій задані якісні характеристики (пізнавальні і особистісні) результату вивчення модуля;
- конкретизація мети в предметних “навчальних” елементах, заданих стандартом освіти;
- програма та рекомендації технологічних прийомів її вивчення;
- конкретизація мети в еталонах та критеріях рівнів засвоєння, в завданнях кінцевого контролю;
- еталони рішень для організації самоконтролю та взаємоконтролю.

Під час проектування змісту навчального модуля, на наш погляд, необхідно дотримуватися таких етапів:

по-перше, конкретно-змістове визначення структури модулів знань, умінь, навичок;

по-друге, обґрунтування оптимального змісту взаємодії викладача та студента на основі унормованого психолого-педагогічного поля цілісного кредитно-модульного процесу;

по-третє, створення повного набору інноваційного програмно-методичного забезпечення освітнього процесу, компонентів якого достатньо, щоб викладач і студент змогли налагодити повноцінні паритетні взаємини і здійснювати вибір форм, методів і засобів навчання в нормативно заданому соціально-рольовому полі.

Технологія модульного навчання забезпечує поступовий та смислоутворювальний перехід від одного виду діяльності (отримання теоретичних знань) до іншого (отримання професійних навичок та умінь). Засобами реалізації є активні методи навчання: проблемні лекції, ділові та рольові ігри, ситуаційні задачі, лекції-диспути, розробка портфоліо та паспорта основного змісту та ін. Модульна система навчання передбачає керування навчальним процесом за вимогами спеціалізації випускника-фахівця, що дозволить зменшити або зовсім виключити проблеми адаптації молодого спеціаліста до конкретного виду діяльності. Отримання гарантованого результату навчання забезпечує чітко структурована та ефективна система контролю отримання знань та навичок. Оцінка особистісних особливостей відбувається при комплексному психологічному діагностуванні психологічних та поведінкових якостей фахівця.

Представимо опис трьох рівнів сформованості навчального модуля, які можна застосовувати для критеріїв оцінювання рівня засвоєння знань та послідовності проектування навчального модуля.

Перший рівень – сприймання та осмислення інформації. Широко і усвідомлено застосовувати вже сформовані види емпіричного і теоретичного аналізу залежно від мети та характеру навчального завдання. Вміти розкривати тенденції, закономірності, переносити сформовані уміння аналізу з одного виду діяльності на інший, користуватися сформованими уміннями різних способів навчальної діяльності в репродуктивних, конструктивних та творчих задачах. Розвивати вміння аналізувати ділові, імітаційні ігри. Вдосконалювати різні види аналізу за допомогою ТЗН і нових інформаційних технологій. Вміти виконувати проблемні завдання порівняльно-узагальнюючого характеру, продовжувати вчитися методу системно-структурного підходу, здійснювати історико-генетичні порівняння. Порівнювати способи діяльності методологічного характеру. Виконувати пізнавальні завдання різного ступеня складності. Користуватися міжпредметними порівняннями. Продовжувати вчитися порівнювати не тільки навчально-пізнавальну, але й усі види навчальної, суспільної і трудової діяльності окремих осіб, груп і колективів. Творчо застосовувати основні правила-орієнтири і моделі порівняння, вчитися фіксувати результати порівняння самостійно в різній знаковій формі. Робити теоретичні й практичні висновки із порівняння, закінчуючи його узагальненням, застосовувати прийом порівняння і його результати в творчій діяльності.

Другий рівень – трансформації знань, умінь, навичок. Застосовувати сформовані уміння, застосовувати різноманітну за джерелом, обсягом, характером, складністю інформацію. Продовжувати вчитися найбільш складним способам узагальнення: діалектичному та системно-структурному. Складати лінійні класифікації. Виконувати завдання проблемно-узагальнюючого характеру, встановлювати між предметні зв'язки в різній навчальній інформації. Узагальнювати методи та прийоми інтелектуальної та практичної діяльності. Фіксувати узагальнення в оптимальній формі. Застосовувати вміння будувати емпіричне і теоретичне визначення при засвоєнні, застосуванні й узагальненні різноманітної навчальної інформації. Творчо застосовувати сформовані вміння конкретизувати для дослідження, розшифровки і застосування знань. Застосовувати складні види конкретизації: сходження від абстрактного до конкретного на основі системно-структурного аналізу, моделей. Переносити вміння й навички конкретизації на інші види діяльності, розшифровувати узагальнення, подані в будь-якій знаковій формі. Активно застосовувати форми і види доведення: пряме і непряме, дедуктивне та індуктивне, за аналогією, проблемне, “мозкового штурму”, синектики. Володіти всіма видами спростування. Брати

участь у доповідях, дискусіях, конференціях, олімпіадах. Розрізняти доцільні і некоректні прийоми евристики.

Третій рівень – творчих умінь. Користуватися методами наукового пізнання. Застосовувати принципи наукового пізнання в навчанні. Вміти проблемно викладати знання, брати участь в евристичній бесіді і проводити її на молодших курсах, розв'язувати різні пізнавальні задачі, виконувати дослідницькі роботи. Застосовувати прийоми і методи наукового пізнання для засвоєння, застосування й узагальнення знань, оцінки подій та явищ.

Ввести сформовані мислинневі уміння і навички навчання і самоосвіти в загальну систему загально навчальних умінь. Систематизувати перелік умінь, критично оцінювати будь-яку інформацію на основі засвоєних умінь та навичок, користуватися прийомами взаєморецензування, взаємонавчання та ін. Творчо застосовувати знання, уміння та навички в нових умовах, в різних видах навчально-пізнавальної і організаційної діяльності.

У процесі застосування технологій модульного навчання бажано віддавати перевагу активним формам навчання. Саме це дасть змогу студентам включатись у модульне планування: ставити цілі, використовувати досвід, висловлювати власну думку, критично оцінювати роботу. Прагнемо, щоб протягом заняття завжди існував елемент рефлексії, передбачаємо час на зворотній зв'язок. Студентам необхідно знати не лише те, навіщо вони роблять, але як це в них виходить. Таким чином, технологія модульного навчання дає можливість моделювати необхідний соціально-культурний простір, на основі якого будуть зростати як професійні, так і особистісні можливості фахівця.

Представимо, деякі методи, які можна використовувати під час проведення практичних занять із студентами.

Мозкова атака – в парах, малих та великих групах швидко генеруються та фіксуються всі ідеї щодо заданої теми. Використовуються такі принципи: всі твердження приймаються, наголошується на якості, ніякої критики, підходить усе, ніяких обговорень або суджень з винятком тих, що з'ясовують мету. Учасники можуть виходити з ідей інших, виділяється певна кількість часу. Коли ідеї згенеровані, їх можна об'єднати або привести до ладу.

“Групи, що дзижчать” – велика група ділиться на маленькі групи, які обговорюють певні теми, концепції (письмово чи усно) та доповідають перед всією аудиторією.

Вивчення прикладів з практики – індивідуально або в малих групах студентам презентується тема або ситуація з реального життя, питання, які студенти обговорюють, аналізують, приймають рішення, обговорюють проблеми, розвивають та доповідають про суть дискусії.

Дебати – учасники індивідуально або в групах обирають певні позиції, які стосуються теми, що обговорюється. Дається час на підготовку, потім представляються аргументи та відбуваються дебати. В дебатах передбачається більше спиратися на факти та знання, ніж на неформальне обговорення. Інший варіант: на певній стадії дебатування сторони міняються місцями.

Ігри – студенти беруть участь у різних іграх, які відносять до вирішення певних освітніх цілей.

Навчальні групи, які співпрацюють – включають взаємодію невеликих груп. Невеликі групи найбільш дієві, коли мається на меті розвиток як соціальних, так і академічних здібностей, умінь, навичок. У невеликій групі кожен студент має можливість зробити особистісний внесок у процес навчання.

Індивідуальні вправи – студенти проводять час індивідуально над виконанням завдання. Розробляють плани, розмірковують над інформацією та своїм ставленням.

Навчання в парах – студенти працюють в парах, розмірковуючи над питанням чи темою, визначеною викладачем, потім діляться своїми думками або думками партнера з аудиторією.

Круглий стіл – маленькі або великі групи. Кожен висловлює або записує одну ідею, коментар або відповідь. Той самий аркуш використовуються для реєстрації всіх ідей кожного учасника. У випадку одночасних дискусій використовується декілька аркушів.

Самооцінка – під керівництвом викладача студенти проводять оцінку знань та навичок у формі опитувальників, блокнотів, аналізу.

Журнали – щоденник або журнал – особливий річ, де студенти можуть висловити свою реакцію на нові думки та емоції. Це може бути приватна річ для особистих думок, і в такому випадку рішення про те, чи ділитися змістом з іншими, залишається за студентом.

Отже, технологія модульного навчання обов'язково пов'язана з рейтинговою оцінкою пізнавальної діяльності студентів, сприяє покращенню якості навчання, а також покликана бути педагогічно організованим чинником, який через змодельований соціально-культурний простір певної навчальної дисципліни оптимізує не тільки професійне, а й особистісне зростання майбутніх фахівців.

#### **Список використаних джерел**

1. Алпатова О. Проектування змісту навчальних модулів // Актуальні проблеми вищої професійної освіти України: Матеріали науково-практичної конференції, 20-21 березня 2008 р./За заг.ред. І.В.Лузік, О.М.Акмалдінової. – К.: НАУ, 2008. – 98 с.



2. Атутов П.Р. Технологии и современное образование // Педагогика. – 1996. – № 2.
3. Ellis Arthur K. Perspektiv on Curriculum Reform: A Case Study of Science for all Americans (SFAA) || Symposium on Curriculum Reform in Education. – 19-21 May 1993.
4. Леднев В.С. Содержание образования: Учебное пособие. – М., 1999. – 360 с.
5. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч. / Ред. рада: В.М.Доній, Г.М.Несен, Л.В.Сохань та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – Ч.2. – 936 с.
6. Гуманітарні технології: Конспект лекцій /За ред. В.В.Пізуна. – К., 1994. – 60 с.
7. Гуменюк О. Самотворення Я-духовного за модульно-розвивального навчання // Рідна школа. – № 2. – 2002. – С. 16-22.

Done theoretical analysis of the implementation of the learning process credit-modular system, especially compared to traditional and modular forms of learning Identified psychological factors leading module technology that determinuyut learning success of students. Analyze ways to design the content of training modules. A substantiates the structure, rules and requirements for designing training module. The proposed implementation of some recommendations of active teaching methods to improve educational quality and opportunities of designing socio-cultural space of a certain discipline that optimizes not only professional but also personal growth of future specialists.

**Keywords:** Modular, modular forms, module technology, socio-cultural space.

*Отримано: 19.03.2010*

**УДК 159.923.31**

*О.В. Бацилева*

## **ДЕВІАНТНЕ МАТЕРИНСТВО ЯК ВАРІАНТ ПОРУШЕННЯ РЕПРОДУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ**

Досліджено 29 жінок з проявами девіантної материнської поведінки. Зроблений аналіз чинників, що впливають на формування девіантного материнства. Показано провідну роль особистісних характеристик жінки та соціально-економічних умов у розвитку девіантної материнської поведінки.

**Ключові слова:** репродуктивна поведінка, материнство, девіантна поведінка, особистість, соціально-економічні умови.

Исследовано поведінку 29 жінок з проявленнями девіантного материнства. Проаналізовані фактори, впливаючі на формування девіантного материнства. Показана ведуча роль особистих характеристик жінки та соціально-економічних умов у розвитку девіантного материнського поведіння.

**Ключевые слова:** репродуктивне поведінку, материнство, девіантне поведінку, особистість, соціально-економічні умови.

Особливості демографічного стану, що спостерігаються сьогодні в Україні, як і у багатьох країнах світу, наявність системної кризи відтворення населення, результатом якої є його депопуляція, роблять актуальним дослідження проблеми становлення і реалізації репродуктивної поведінки жінок та можливих варіантів її порушення. Репродуктивна поведінка як досить складне явище визначається сукупною дією різного роду чинників: біологічних, психологічних, соціально-економічних, історичних, культурно-релігійних та ін., при цьому результатами репродуктивних дій, що можуть розглядатися як показники ефективності репродуктивної поведінки, виступають не тільки факти народження чи ненародження дітей, але й стан репродуктивного здоров'я, ставлення до непланованої вагітності, у тому числі штучне її переривання, реалізація батьківства, ставлення до дитини та особливості її виховання.

На сьогоднішній день достатньо часто зустрічаються різні види відхилення репродуктивної поведінки, у тому числі девіантне материнство, яке має тенденцію до постійного поширення та являє собою поведінку матері, що проявляється в таких формах, як відмова матері від власної дитини; уникання тією чи іншою мірою від виконання материнських обов'язків; відкрита або прихована агресія по відношенню до дитини; часте штучне переривання вагітності; рання (підліткова) вагітність. Результатом такої поведінки стають незворотні негативні наслідки, які відображаються, перш за все, на фізичному та психічному благополуччі дітей та самих жінок.

Будучи складним психосоціальним та соціокультурним феноменом, материнство є також однією з провідних соціальних ролей жінки, адекватна реалізація якої, з одного боку, є необхідною умовою для повноцінного функціонування і становлення жінки як особистості, а з іншого – для народження та виховання нової особистості. Незважаючи на те, що проблема девіантного материнства достатньо широко представлена в психології, де їй присвячена велика кількість теоретичних та експериментальних робіт (Г.Г.Філіппова, В.І. Брутман, А.Я. Варга, М.С. Родіонова, С.Ю. Мещерякова, О.А. Копил, Л.Л. Баз, Д. Пайз, К. Бонне, Г. Бібрінг, Д. Боулбі, Д. Віннікот, К.Хорні та інші), слід зазначити,

що інтерес до цього феномена викликає масу дискусій та питань і потребує всебічного дослідження.

Аналіз літературних джерел [1-4; 6] дозволяє розглядати материнство як психосоціальний та соціокультурний феномен з двох основних позицій: материнство як забезпечення умов для розвитку дитини та материнство як частина особистісної сфери жінки. В межах першої позиції материнство розглядається як одна з жіночих ролей, яка обумовлена біологічними та соціальними чинниками. Що стосується іншої позиції, то тут увага акцентується саме на особистісному розвитку жінки та її психофізіологічних особливостях у різні періоди репродуктивного циклу.

Розвиток і становлення материнської сфери, який починається ще з раннього дитинства, посилюється в міру дорослішання жінки. Потреба бути матір'ю вперше відображається в сюжетно-рольовій грі, в якій дівчинка проектує материнські функції на уявну дитину, тим самим намагаючись опанувати роль "хорошої матері". У грі також проявляється та засвоюється перший дитячий комунікативний досвід дівчинки, отриманий в стосунках із власною матір'ю, який має велике значення для формування в майбутньому адекватної материнської поведінки вже дорослої жінки. Саме любов з боку матері та теплі довірливі відносини є необхідними компонентами для подальшого розвитку адекватної репродуктивної функції жінки. Таким чином, особливу значущість у становленні материнської поведінки набуває наявність позитивного характеру материнсько-дитячих стосунків у перші роки життя, оскільки основи особистості, її ставлення до себе та навколишнього середовища закладаються ще в ранньому дитинстві, насамперед у спілкуванні з матір'ю, і саме ці особистісні утворення можна розглядати як початок формування паттернів материнської поведінки у майбутньому.

Особливим періодом у становленні материнства виступає період вагітності, який є одним з критичних періодів в житті кожної жінки та представляє собою важливий етап при формуванні статеворолевої ідентифікації. Вагітність передбачає початок нових материнсько-дитячих стосунків, особливості яких є досить важливими як для майбутньої мами, так і для дитини. В цей період спостерігається актуалізація невирішених дитячих психологічних проблем, загострюються внутрішні конфлікти та протиріччя, часом виникають непорозуміння при взаємодії з близькими людьми, особливо з матір'ю.

У роботах, які присвячені цій проблемі, наголошується, що суттєві зміни особистісних якостей майбутніх матерів в цей період особливо мають місце у випадку першої вагітності. Фізичні,

гормональні, соціальні зміни, що відбуваються, впливають на емоційний стан жінки, ставлення її до себе, майбутньої дитини та навколишнього світу. Так, характерними проявами можуть бути інфантилізація, високий рівень тривожності, виникнення різного роду фобічних розладів тощо [7].

Під час вагітності якісно змінюється й самосвідомість жінки, а також характер її взаємовідносин з близьким та далеким оточенням. Саме в цей момент життя вона, як ніколи, потребує піклування, розуміння та психологічної підтримки не тільки з боку близьких її людей, а й фахівців, завдяки яким має проходити попередження та своєчасна корекція ряду психологічних проблем, які можуть виникнути як у період вагітності, так і у післяпологовий період.

Окремої уваги заслуговує той факт, що поряд з усіма труднощами, які переживає жінка в цей період, перед нею відкриваються унікальні можливості особистісного розвитку, оскільки вагітність є не тільки процесом виношування та народження дитини, а й одним з головних доказів успішного досягнення сексуальної та статево-ролевої ідентичності [5]. Серед найважливіших завдань цього періоду особливе місце займає формування у майбутньої матері комплексу новоутворень, який визначається психологічною готовністю до материнства. В основі даного комплексу знаходиться розвиток особливого психологічного стану жінки, сутність якого полягає, перш за все, у задоволенні базової потреби дитини у безпеці, а також у суб'єкт-суб'єктній орієнтації по відношенню до ще ненародженої дитини [4]. Становлення психологічної готовності до материнства є природним процесом, який починається з моменту усвідомлення факту вагітності та наступним за ним процесом виношування вагітності й підготовки до пологів. В літературі відокремлюються окремі показники психологічної готовності майбутньої матері: особливості комунікативного досвіду жінки, отриманого в дитинстві; переживання та ставлення до дитини на різних етапах вагітності; установки на стратегію виховання дитини [6].

Безумовно, особливості розвитку вищезначених структур мають суттєве значення при формуванні готовності до материнства. Але разом з цим, на нашу думку, дану модель можна доповнити таким компонентом, як динамічне перетворення мотиваційної сфери, на основі якої повинні відбуватися якісні зміни в ієрархії мотивів, пов'язаних із формуванням мотиву материнства. Розглядаючи дану проблему в означеній площині, окремо слід підкреслити, що в більшості випадків цей процес має конфліктний особистісний смисл для жінки, оскільки народження дитини завжди є приближенням до задоволення одного або декількох мотивів та водночас фрустрацією

інших. Становленню саме цього компонента мотиваційної сфери майбутньої матері необхідно приділяти особливу увагу, оскільки його адекватний розвиток значно сприяє зниженню ризиків дезадаптації жінки у післяпологовому періоді, насиченню її афективного поля радістю очікування і прийняття дитини, турботи про неї, що в свою чергу є підґрунтям для формування загальної психологічної готовності жінки до материнства.

В психологічній практиці існує широке коло досліджень [1; 3; 4; 6] феномена материнства, є також й певна кількість спеціальних методів та методик, які дозволяють досить надійно оцінювати рівень готовності жінки до материнства та шляхи профілактики можливих порушень. Але, незважаючи на це, на теперішній час все частіше має місце неготовність жінки до прийняття та адекватного виконання нової соціальної ролі через порушення ціннісних орієнтацій та установок. На жаль, сьогодні ми все частіше зустрічаємося з різноманітними проявами девіантного материнства, яке стає все більш розповсюдженим явищем. Виходячи з цього, закономірно виникає питання стосовно того, що саме є детермінантами відхилення від природного процесу становлення материнських функцій, як можна прогнозувати ці порушення та які напрямки профілактики і засоби корекції можуть використовуватися для вирішення даної проблеми.

Отже, **метою** даної роботи став аналіз чинників, що впливають на розвиток можливих відхилень при формуванні адекватної материнської поведінки та виявлення особистісних якостей жінок з різними формами прояву девіантного материнства.

**Матеріали та методи.** Робота проводилася на базі кафедри акушерства, гінекології та перинатології Донецького національного медичного університету ім. М. Горького в лабораторії психології репродуктивної сфери, пренатальної та перинатальної психології та складалася з двох етапів.

На першому етапі був проведений огляд літературних даних стосовно означеної проблеми, який дав змогу проаналізувати та систематизувати чинники, що впливають на формування девіантної материнської поведінки у жінок. Другий етап представив собою експериментальне дослідження, метою якого було виявити за допомогою спеціально підбраного психодіагностичного інструментарію особистісних якостей жінок з різними формами девіантного материнства.

У дослідженні взяли участь жінки з різними формами прояву девіантного материнства, які були поділені на 3 групи. До першої групи увійшли 17 жінок, що звернулися до гінекологічного відділення для штучного переривання вагітності. Друга група

складалася з 9 жінок з різним терміном вагітності, що висловлювали стійке бажання відмовитися від дитини після її народження. Третя група була представлена 3 жінками, які вже народили дитину та відмовилися від неї. Всього кількість вибірки становила 29 жінок. Вік досліджуваних був від 15 до 34 років. Перед початком експерименту всі учасниці були проінформовані стосовно мети дослідження та дали згоду на участь в ньому.

Враховуючи специфіку поставленої проблеми та з метою дотримання етичних принципів клініко-психологічного дослідження, ми використовували індивідуальну форму роботи з кожною жінкою. В ролі психодіагностичного інструментарію перераховані далі методи та методики.

1. Метод структурованого інтерв'ю, який представляє собою спеціально розроблену нами анкету, питання якої спрямовані на виявлення особливостей фізичного та психічного станів жінки, її стосунків з близьким і далеким оточенням, вивчення ставлення жінки до ситуації вагітності й до майбутньої дитини, а також їх місце в системі ціннісних орієнтацій та установок.

2. Шкала особистісної та ситуативної тривожності Спілбергера-Ханіна, завдяки якій виявляються рівні особистісної та ситуативної тривожності.

3. Багатофакторний особистісний опитувальник FPI (модифікована форма В), який дозволяє діагностувати особливості стану та властивості особистості, що мають певне значення для процесу соціальної адаптації та регуляції поведінки.

4. Опитувальник Т. Немчина, метою якого є діагностика рівня нервово-психічного напруження.

5. Проективна методика "Hand-тест", яка дає можливість надійно прогнозувати та якісно оцінювати таку властивість особистості, як агресивна поведінка.

**Результати досліджень та їх обговорювання.** Аналіз чинників, які впливають на формування девіантного материнства, привів до висновку про їх різноманітність та неоднозначний характер. Так, серед головних причин, що впливають на процес формування адекватної материнської поведінки, перш за все, слід відмітити фактор бажаності або небажаності дитини, і, відповідно, спланованості чи неспланованості самої вагітності. Як показують результати нашого дослідження, що збігаються з даними інших дослідників [1-4], планування вагітності та бажаність дитини не тільки з ранніх етапів вагітності, але ще й на етапі її планування, мають безперечний позитивний вплив на формування готовності до материнства, адекватного материнського ставлення до майбутньої дитини, а також

для прийняття нової соціальної ролі в цілому. Крім того, враховуючи особливості сучасного життя та той факт, що для повноцінного функціонування жінки як особистості необхідним є одночасне виконання нею багатьох соціальних ролей, свідомий та виважений підхід до питання планування вагітності, народження та виховання дитини дає змогу вчасно прогнозувати можливі труднощі та знаходити шляхи їх попередження або подолання, ефективно реалізувати свою репродуктивну функцію та особистісний потенціал. Отже, непланована вагітність та небажаність дитини є одним з провідних чинників формування неадекватної материнської поведінки та має дуже серйозні фізичні, психологічні та соціальні наслідки як для жінки, так і для її майбутньої дитини.

Ще одним фактором, який може стати підґрунтям девіантної материнської поведінки, є отриманий негативний дитячий комунікативний досвід, який можна діагностувати за афективними наслідками, що залишилися у спогадах жінок про себе, своїх батьків та про їх стиль виховання. У роботах деяких дослідників [1; 7] наголошується, що жінки з девіантною материнською поведінкою часто походять із нестабільних сімей, в яких відмічається порушення дитячо-батьківських зв'язків та внутрішньосімейних стосунків, тобто їх виховання проходило в психологічно несприятливих умовах, супроводжувалося непорозумінням з боку близького оточення, насамперед матері, а нерідко і різними видами насилля, наслідком чого і стає порушення процесу ідентифікації з власною матір'ю як на рівні психологічної статі, так і на всіх етапах формування материнської ролі. Тому саме незадоволена потреба в материнській любові, розумінні та відчутті захищеності часто є перепорою у створенні та сприйнятті жінками образу та ролі матері, побудові гармонійних стосунків у власній сім'ї.

Розглядаючи тему девіантного материнства в сучасному суспільстві, не можна обійти проблему ранньої, особливо підліткової, вагітності, яка останнім часом має тенденцію до свого поширення. Зрозуміло, що така вагітність майже не може бути планованою, а дитина – бажаною; юна матір належить до групи високого ризику по материнській та перинатальній патології та в наслідок своєї психосоціальної та соціально-економічної незрілості не має можливості повноцінно виконувати свої материнські обов'язки. Вагітність у підлітковому віці часто уявляється дівчині одним із засобів досягнення дорослості та незалежності і майже завжди є результатом порушеного, інфантильного формування материнської сфери через відсутність позитивного комунікативного досвіду між матір'ю та дівчинкою.



Крім виокремлених психологічних чинників, значний вплив на формування девіантної материнської поведінки мають й соціально-економічні фактори, до яких належать особливості соціального статусу, рівень матеріального добробуту та способу життя як самої жінки, так і її близького оточення тощо. Показано [1; 4; 6], що у більшості випадків такі жінки виховувалися в неповних сім'ях з низьким рівнем матеріального забезпечення та культурного розвитку. Аналіз дитячих спогадів девіантних матерів вказує на те, що до 70% з них мали нещасливе дитинство, постійно підпадали під емоційне та фізичне насилля з боку близьких людей. Можна також відмітити, що, за даними багатьох досліджень, це явище є найбільш розповсюдженим серед жінок у віці від 16 до 25 років, які, як правило, офіційно неодружені, не мають постійного місця роботи та проживання, мають достатньо низький рівень загальної та професійної освіти. Характерною особливістю цього контингенту є схильність до шкідливих звичок та ведення нездорового способу життя.

Аналіз результатів власного експериментального дослідження з використанням вищеописаних методик показав наявність деяких спільних особистісних якостей та властивостей жінок з різними формами прояву девіантного материнства.

Так, за методикою Спілбергера-Ханіна майже у всіх жінок був виявлений високий рівень особистісної (72,4%) та ситуативної (93,1%) тривожності. Це, на нашу думку, може бути пояснено тим, що більшість з них переживають невдоволеність собою, невпевненість в собі, занепокоєність, які, з одного боку, пов'язані з особистісними рисами, а з іншого – з наявною ситуацією та наслідками власних дій. Також характерним для 79,3% досліджуваних став достатньо високий рівень нервово-психічного напруження (за результатами опитувальника НПН Т. Немчина), який супроводжувався емоційною нестабільністю з проявами дратівливості, частою зміною настрою, наявністю ознак депресивно-істероїдного синдрому (за даними методики FPI), що позначалося на поганому загальному самопочутті жінок. Разом з цим, у 65,5% жінок було діагностовано схильність до прояву агресії, яка має спрямованість як на себе, так і на оточуючих.

Під час структурованого інтерв'ю нами було встановлено, що жінки, які входять до першої групи, в більшості випадків (62,1%) відмічають, що вагітність не є планованою та бажаною, тому вони не відчувають коливань у прийнятті рішення її перервати. У той же час 37,9% жінок виражали бажання мати дитину, але не на даному етапі їхнього життя, при цьому свій намір перервати вагітність виправдували різними аргументами, серед яких на перший план виступали

ранній вік (17,2%), складне матеріальне становище (27,5%), неможливість перервати професійну діяльність (24,1%). Аналіз сімейного стану жінки цієї групи вказує на те, що 65,5% досліджуваних знаходяться у цивільному шлюбі впродовж 2-5 років, 17,2% – мають зареєстрований шлюб, 17,2% – не мають постійного партнера. Також слід зазначити, що 55,2% жінок цієї групи вже мають по одній дитині, для 20,7% – дана вагітність перша.

Для жінок другої та третьої груп характерним є той факт, що вагітність не була бажаною як з їхнього боку, так й з боку батька майбутньої дитини. Відсутність можливості штучного переривання вагітності було пояснено у 62,1% випадках фактом пізнього її усвідомлення (в терміні 22-26 тижнів), у 27,6% – з відсутністю матеріальної можливості, в 10,3% – зі страхом можливих ускладнень, які пов'язані з раннім віком жінок (15-17 років). Виявлені особливості соціально-економічного стану жінок обох цих груп вказують, що 79,3% з них належать до соціально незахищеної категорії населення, 62,1% – мають освіту в межах загальноосвітньої школи, 65,5% – не мають постійної роботи, 51,7% – ведуть асоціальний образ життя, 24,1% – мають алкогольну залежність. Серед характерних особливостей поведінки виявлені емоційна нестабільність (89,6%), дратівливість (75,9%), порушене сприйняття ситуації (72,4%), жорстокість по відношенню до оточуючих (62,1%), розгубленість та відсутність бачення перспектив власного життя (62,1%).

Упродовж всього дослідження у поведженні всіх жінок відмічалася напруженість, замкнутість, намагання постійно контролювати власні відповіді. Цікавим виявився той факт, що питання, які були пов'язані із ставленням до дитини та рішенням про відмову від неї, у 68,9% жінок викликали бурхливі емоційні реакції, які супроводжувалися плачем та небажанням продовжувати розмову, в той же час у 31,0% жінок відмічалася тенденція до ігнорування таких питань з поясненням свого стану втомленістю та поганим самопочуттям.

**Висновки.** Отже, аналіз літературних даних та результатів власних досліджень дозволив зробити висновок, що серед чинників, які заважають адекватному становленню материнської поведінки, провідну роль відіграють особистісні характеристики жінки та несприятливі соціально-економічні умови її життєзабезпечення. Тому, на нашу думку, для вирішення даної проблеми необхідною є розробка та впровадження для широкого використання ряду клініко-психологічних заходів з метою прогнозування і профілактики можливих порушень у материнській сфері, допомоги в адаптації до

нової соціальної ролі та її прийняття, формування відповідальності за власні дії та життя власної дитини. Крім того, соціальна забарвленість означеної проблеми потребує для свого вирішення не тільки залучення фахівців різних галузей, а й соціальних та суспільно-політичних рішень, оскільки одним з показників потенціалу будь-якої держави є стан здоров'я її громадян та чинна демографічна ситуація в країні, а народження та виховання нового покоління є одним з пріоритетних напрямків розвитку держави, яка піклується про своє майбутнє.

### Список використаних джерел

1. Брутман В.И., Варга А.Я., Хамитова И.Ю. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери // Психологический журнал. – 2000. – Т.21. – №2. – С. 79-87.
2. Брутман В.И., Радионова М.С. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности // Вопросы психологии. – 1997. – № 7. – С. 38-47.
3. Брутман В.И., Филиппова Г.Г., Хамитова И.Ю. Динамика психологического состояния женщин во время беременности и после родов // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 59-68.
4. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 18-27.
5. Психотерапия женщин / Под ред. М.Лоуренс, М. Магуир. – СПб.: Питер, 2003. – 208 с.: ил. – (Серия “золотой фонд психотерапии”)
6. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 240 с.
7. Хрестоматия по перинатальной психологии: Психология беременности, родов и послеродового периода / Сост. А.Н.Васина. – М.: Изд-во УРАО, 2005. – С.328.

The research among 29 women with features of deviant mother behavior is conducted. Factors influencing on the development of deviant motherhood are analyzed. The leading role of women's personal characteristics and socio-economical conditions in the development of deviant mother behavior is shown.

**Key words:** reproductive behavior, maternal, deviant behavior, personality, socio-economical conditions.

*Отримано: 17.03.2010*

## **Розвиток особистісної компетентності як психологічна умова профілактики і подолання депресії**

Стаття присвячена проблемі психогенних депресивних розладів. Автор досліджує психологічні умови профілактики та подолання депресії.

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

Статья посвящена проблеме депрессивных расстройств. Автор исследует психологические условия профилактики и преодоления депрессии.

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

Серед причин виникнення психологічних проблем у людей вагоме місце посідає низький рівень психологічної культури, тобто недостатність або й відсутність необхідних знань про особливості і закономірності психічної діяльності, про власні індивідуально-психологічні властивості, про реальні можливості і потенціал особистісного та інтелектуального розвитку, про реакцію людської психіки на різноманітні зовнішні впливи (соціальні, природні, технічні, тощо), про роль внутрішніх, особистісних факторів у виникненні психологічних проблем. За відсутності достатнього рівня психологічної культури як школярі, так і дорослі, часто будучи неспроможними самостійно подолати власні психологічні труднощі, не звертаються за допомогою до фахівців (психологів, психотерапевтів, кваліфікованих консультантів). Намагаючись вийти з кризи, вони діють методом спроб і помилок або ж покладаються на власну інтуїцію, життєвий досвід та поради друзів, знайомих. Юнаки і підлітки в переважній більшості шукають розради серед однолітків, дорослі часто звертаються до знахарок та сумнівних цілителів. В результаті – і одні, і другі стають жертвами непрофесійності та шарлатанства. Такі неконструктивні дії, як правило, призводять до загострення вже існуючих проблем і появи нових. Тому розвиток особистісної компетентності, підвищення психологічної культури людей є необхідною умовою профілактики та подолання багатьох психологічних проблем і, зокрема, депресії.

Депресія відома з найдавніших часів. Перші сліди пізнання цього феномена містяться у ранніх книгах людства. У “Гіппократових записках” описується душевне страждання, що назване меланхолією і кваліфіковане як хвороба з огляду на руйнівний вплив, який воно справляє на самопочуття та поведінку людини [8].

Наукова література містить значну кількість визначень поняття депресії, що відрізняються за тими чи іншими параметрами. У теоретичній та практичній психології розглядають депресію як феномен здорової психіки і депресію як феномен психопатології людини (психотична депресія). Групу непсихотичних депресивних розладів як функціональних розладів у психічно здорових людей складають психогенні депресії: реактивні (реакції на стрес, психореактивні депресії); невротичні депресії; депресивний розвиток і депресивні особистості [5].

Депресивні розлади на сьогодні є однією з найбільш актуальних проблем сучасної психологічної теорії та практики. Фахівці (психологи, психотерапевти, медичні працівники) зазначають, що на межі XX-XXI століть відбулося різке зростання поширеності депресії серед населення переважної більшості розвинутих країн [1; 4; 6]. Згідно з прогнозом Всесвітньої організації охорони здоров'я, станом на 2020 рік депресивні розлади посідатимуть перше місце у системі найбільш поширених захворювань людства [1]. Таким чином, у контексті аналізу даної проблеми постає необхідність розробки ефективних програм профілактики і подолання депресії.

Подолання депресії – складний і часто довготривалий процес. На сьогоднішній день існує велика кількість методів подолання депресивних розладів, розроблених в рамках різних терапевтичних шкіл. Оскільки депресивний розлад при всіх своїх типових ознаках має глибоко індивідуальний характер, то побудова стратегії його подолання вимагає підбору методів, які найбільше відповідають особливостям депресії конкретної людини. При цьому слід враховувати передовсім специфіку симптоматики, глибину і тип депресії, фактори, які спричинили її виникнення.

Ми пропонуємо модель профілактики і подолання депресії (як функціонального психологічного розладу у психічно здорових людей), розроблену в рамках особистісного підходу. Цей підхід забезпечує як інтегративне бачення депресивного розладу в кожному конкретному випадку, так і об'єднання методів подолання депресії представників різних галузей – психологів, психотерапевтів, педагогів, соціальних працівників тощо.

Пропонована нами модель подолання депресивних розладів базується на таких тезах:

- у процесі розгортання депресивних розладів утворюється проблемне коло депресивного розладу, що призводить до звуження і обмеження особистісного простору людини, утворюючи базову внутрішньо-особистісну перешкоду на шляху подолання депресії;
- у побудові стратегії і тактики подолання депресивних розладів слід керуватися тезами про необхідність пошуку найбільш слабкої ланки у проблемному колі депресивного розладу і впливу на неї для його розірвання;
- найбільш слабкою ланкою у колі депресивного розладу, – компонентом, найбільш чутливим щодо корекційних впливів, – виступає особистісна компетентність.

Особистісна компетентність являє собою обізнаність людини відносно своїх особистісних якостей і властивостей. Рівень особистісної компетентності визначається здатністю людини адекватно сприймати і оцінювати риси свого характеру, власні життєві цінності і пріоритети, бажання, здібності та потенційні можливості. Особистісна компетентність виявляється також у здатності людини бачити свої слабкі і сильні сторони, усвідомлювати особистісні проблеми та ті зовнішні і внутрішні фактори, які спричиняють виникнення цих проблем.

Результати опитувань показують, що в переважній більшості люди не усвідомлюють наявності у них депресивних розладів. Вони страждають, переживають глибокий психологічний дискомфорт, намагаються якось вийти із скрутною ситуації, але часто не розуміють, що шлях до позитивних змін потрібно шукати не зовні, а в самих собі. Це складний, тривалий і, як правило, болючий процес внутрішньої особистісної перебудови, зміни мотивів, ідеалів, поглядів, переконань, цінностей, а подекуди й власної життєвої концепції. Часто депресивні переживання підштовхують людей до самоаналізу, до розуміння необхідності саморозвитку та самовдосконалення. Однак їх прагнення залишаються нереалізованими через нестачу відповідних знань і життєвого досвіду. Тому при наданні психологічної допомоги людям, які страждають від депресії, необхідно робити акцент на розвитку їх особистісної компетентності. Ця робота повинна проводитись на всіх етапах реалізації запропонованої моделі подолання депресії з орієнтацією на поглиблення особистісної компетентності клієнта, та включати такі цілі психологічної допомоги:

- 1) формування у клієнта необхідної бази загальних знань про психічну діяльність людини, її життєве значення; психічні процеси, стани, властивості;

2) формування адекватних та коректних уявлень про особистість як психічну властивість людини;

3) розширення, поглиблення і корекція уявлень клієнта про власні індивідуально-психологічні особливості (тип темпераменту, властивості характеру, здібності, потенційні можливості тощо);

4) створення умов для розуміння, усвідомлення, аналізу клієнтом власних бажань, потреб, прагнень, життєвих цілей, ідеалів; чіткої конкретизації і диференціації “Я”-реального та “Я”-ідеального;

5) вироблення у клієнта вміння адекватно сприймати і оцінювати себе, свої вчинки, мотиви, поведінку; здатності бачити свої сильні та слабкі сторони, усвідомлювати власні проблеми, та зовнішні й внутрішні причини їх виникнення;

6) надання клієнту необхідної інформації про особливості його актуального психічного стану, з метою створення умов для усвідомлення ним наявності депресивного розладу; формування адекватного розуміння і оцінки власного душевного стану;

7) вироблення загальних уявлень про найбільш поширені психологічні порушення, з акцентуацією уваги на депресії;

8) формування оптимістичної позиції та активного бажання і психологічної готовності до протистояння депресії.

Для досягнення визначених цілей слід застосовувати такі психокорекційні методи і прийоми: психологічна бесіда, групова дискусія, проєктивний малюнок, музикотерапія, вправи на розвиток самосвідомості, поглиблення процесу самоаналізу, усвідомлення і конкретизація життєвих цінностей, розкриття особистісного потенціалу; психологічні техніки, що сприяють активізації внутрішніх резервів організму.

На початковій стадії психологічної допомоги важливу увагу слід приділяти реалізації одного з першочергових завдань, яке полягає у наданні клієнту інформації про наявний у нього депресивний стан. Подібна тактика психокорекційної роботи зумовлюється необхідністю досягнення ряду важливих цілей:

1) формування у клієнта високої мотивації та адекватного ставлення до психологічних занять (зустрічей, консультацій);

2) роз'яснення клієнту, що його важкий душевний стан зумовлений депресивним розладом, а тому має тимчасовий, перехідний характер;

3) переконання клієнта у реальній можливості звільнення від душевних страждань та виходу з кризової ситуації;

4) досягнення усвідомлення клієнтом необхідності терплячого ставлення до дискомфортних коливань психофізичного стану;

5) вироблення у клієнта оптимістичної позиції активної протидії депресії.



Як відомо, найбільше людину лякає те, чого вона не може зрозуміти і пояснити. Дуже часто люди не знають причин своїх депресивних переживань, взагалі не розуміють, що з ними відбувається. Це значно ускладнює їх страждання, посилює тривогу.

Діти та молодші підлітки переважно не вдаються до глибоких роздумів про причини своїх страждань. Їхні дії, як правило, спрямовані лише на те, аби якось полегшити свій стан; при цьому вони часто вибирають неконструктивні способи розв'язання проблеми (агресія, конфлікти, сумнівні розваги тощо). Пояснення молодшими підлітками причин своїх труднощів ґрунтується на поверхових, ситуативних судженнях. Зрештою, багато з них доходять висновку, що вони нещасливі, нікому не потрібні, а життя вкрай несправедливе. Подібна спрямованість думок небезпечна тим, що може призвести до формування депресивного світосприйняття, соціального відчуження, аномалій характеру.

Старші підлітки, юнаки, дорослі перебуваючи у стані депресії, намагаються зрозуміти причину своїх страждань. Вони багато і глибоко розмірковують над життям, конкретними подіями, над собою; аналізують свої риси характеру, власні вчинки та вчинки і мотиви інших людей. Однак якщо роздуми стимулюються депресією, то нею ж і детермінуються, а тому нерідко підштовхують до ірраціональних висновків про власну неповноцінність, нікчемність, безперспективність, життєву безнадійність.

Отже, відсутність об'єктивної інформації про наявність депресії та її особливості значною мірою зумовлює формування депресивної спрямованості думок, яка, у свою чергу, поглиблює і загострює психологічну проблему. За несприятливих умов, коли легка депресія переходить у помірну та важку стадії, депресивна спрямованість думок набуває тотального характеру і переростає у депресивне мислення. Депресивне мислення спотворює сприйняття і пізнання людиною самої себе та оточення. Воно руйнівне за своєю природою тому, що продукує безпідставні думки про крах надій, сподівань, усіх життєвих планів; про відсутність можливостей для самореалізації, а отже, про нікчемність життя. Людина, тотально охоплена депресивним мисленням, втрачає перспективу та сенс життя і сприймає його не як великий дар, найбільшу цінність, а як важкий тягар. Формується "екзистенційний вакуум", сприятливе середовище для думок про самогубство.

У стані важкої депресії людина може втратити не лише сенс життя, але й розуміння необхідності шукати його взагалі. Мислення стимулює, продукує бажання людини. Депресивне мислення спотворює, знищує адекватні, раціональні бажання, серед них – і

бажання відшукати втрачений сенс життя. В. Франкл у зв'язку з цим писав: “Смисл потрібно не просто зрозуміти, за нього потрібно боротись, і боротьба ця важка” [7, с.10]. Депресія забирає у людини життєву силу і енергію, необхідну для боротьби, про яку говорив В. Франкл, а депресивне мислення знищує бажання боротися.

Тому одним з першочергових завдань психологічної допомоги при депресії полягає у зміні спрямованості думок клієнта, у переорієнтації його на оздоровлення та звільнення від депресії. Процедура зміни спрямованості думок депресивного клієнта може реалізовуватись за таким алгоритмом:

1) інформування клієнта про причинно-наслідкові зв'язки між ірраціональними поглядами, установками, оцінками, цілями та появою депресії;

2) досягнення усвідомлення клієнтом необхідності корекції індивідуально-психологічних особливостей та соціальних установок, які провокують розгортання депресії;

3) розвиток у клієнта позитивного мислення, самоставлення, світосприйняття та усунення психологічних і соціальних причин депресивного стану;

4) допомога в раціональному вирішенні психотравмуючих ситуацій, які породжують і посилюють депресію.

Важливо, аби надана інформація була доступною, зрозумілою, незатеоретизованою та сприймалась клієнтом через призму його власних переживань і відчуттів. З цією метою ми пропонуємо спеціально розроблену нами методику, яка називається “Роз’яснення симптомів”. В основу методики покладено тактику “поступового розпитування” [3]. На прохання психолога, клієнт розповідає про свої депресивні переживання. На основі розповіді психолог роз’яснює клієнту взаємозв’язок між його переживаннями та депресивним розладом, аналізуючи кожен названий симптом. Застосування методики “Роз’яснення симптомів” дає можливість сформулювати у клієнта адекватне розуміння і оцінку власного душевного стану. Методика сприяє послабленню трагізму сприйняття клієнтом актуальної життєвої ситуації. Тракткування душевних страждань і проблем клієнта як наслідку та симптомів тимчасового психічного стану поступово руйнує сформовані під впливом депресії ірраціональні уявлення, установки, мислеформи типу: “Я – нікчема”, “Життя скінчилось”, “Попереду лише страждання” тощо. Зміна спрямованості думок клієнта починається з усвідомлення ним депресивної обумовленості своїх проблем і душевних страждань, сприйняття складної життєвої ситуації як тимчасового, перехідного явища. Переконавання клієнта у тому, що він у змозі подолати депресію,

переорієнтація на оздоровлення сприяє руйнуванню депресивної спрямованості думок та формуванню позиції активної протидії депресогенним чинникам.

З метою переорієнтації спрямованості думок депресивного клієнта доцільно застосовувати психологічний прийом роботи з метафорою. На думку Н.Ф.Каліної, “в психотерапії метафора може стверджувати реальність того рівня індивідуальності, який поки що представлений лише потенційно” [2, с. 158]. Тобто терапевтична цінність метафори полягає у тому, що вона допомагає клієнту у виборі і апробації варіантів бажаного майбутнього. Для людини, яка перебуває у стані депресії, найбільш актуальним варіантом бажаного майбутнього є позбавлення від депресивних страждань та зміна життєвої ситуації, що їх провокує. Вона не може самостійно вирішити цю проблему, хоча володіє потенціалом можливостей її розв’язання, наприклад, позитивними здобутками попереднього життєвого досвіду. Депресія деформує сприйняття і оцінку раніше пережитого, висуваючи на передній план колишні невдачі, гіперболізуючи їх, та знецінюючи досягнуті успіхи. Таким чином, депресивні деформації витісняють із свідомості людини позитивні здобутки життєвого досвіду, які є джерелом потенційних можливостей для боротьби з депресією. Терапевтичні вправи-метафори активізують неусвідомлені форми досвіду і переживань клієнта, спрямовуючи його до вибору конструктивних варіантів подолання депресії.

Н.Ф. Каліна вважає, що люди використовують метафору для позначення і пояснення складних, незрозумілих явищ: “Метафора необхідна для розуміння, вона є унікальним засобом пізнання, узагальнення світу” [2, с.155]. Процес переорієнтації спрямованості думок є доволі складним, оскільки передбачає ламання депресивних мислительних стереотипів та формування позитивного мислення, а отже, корекцію і перебудову життєвої концепції. Вироблення нової раціональної життєвої концепції вимагає оновлення ідей, принципів, поглядів, установок, інтересів. Щоб подолати бар’єр депресивного світосприйняття, людині необхідно піднятися на більш високий щабель раціонального, адекватного осмислення, розуміння себе, свого життя і світу загалом. Цей перехід є не що інше, як черговий етап духовного та інтелектуального розвитку особистості, засвоєння нових, на порядок складніших життєвих цінностей і смислів. Життя сповнене складностей та протиріч, які часто важко зрозуміти. Використання у даному випадку метафоричних образів значно полегшує цей процес, оскільки, за словами Н.Ф. Каліної, “метафора відповідає здатності людини вловлювати і створювати схожість між різними речами та подіями” [2, с.154].

Терапевтична цінність метафори у роботі з подолання депресії полягає і в тому, що, володіючи потужним пізнавальним та розвиваючим потенціалом, вона не має різко вираженого характеру прямого повчання. Отже, не сприймається клієнтом як обов'язкові до виконання інструкції, настанови, вимоги. Повчальна ідея, яку несе у собі вправа-метафора, не викликає у клієнта реакції відторгнення. Використання метафор дозволяє ненав'язливо підводити клієнта до потрібних, адекватних рішень, одночасно активізуючи його мислення та даючи можливість відчутти присутність свободи власного вибору. Висновки, до яких цілеспрямовано стимулюється клієнт, сприймаються ним як результат його власних роздумів і переконань. Застосування даного психокорекційного прийому відкриває можливості для безболісної корекції життєвої концепції та світосприйняття.

Розвиток особистісної компетентності є лише структурною складовою запропонованої нами моделі профілактики і подолання депресії. Проте суттєвою складовою, оскільки дозволяє вирішити ряд важливих завдань, що полягають у розвитку особистісної компетентності людини, яка перебуває в депресивному стані, зміні спрямованості її думок, формуванні оптимістичної позиції та психологічної готовності до активного, свідомого протистояння депресії.

Особистісна компетентність – це найбільш сенситивна щодо психокорекційних і розвиваючих впливів ланка проблемного кола депресивних розладів. Тому у побудові моделі подолання депресивного розладу особистісна компетентність – найбільш слабка ланка проблемного кола депресивного розладу – має визначатися як пріоритетна щодо психокорекційного і розвиваючого впливу, оскільки це дає можливість розірвати це коло.

#### **Список використаних джерел**

1. Воронов М.В. Групповой портрет депрессии / М. Воронов, С. Гримблат. – К.: Ника-Центр, 2005. – 400 с.
2. Калина Н.Ф. Основы психотерапии / Н.Ф. Калина. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. – 272 с.
3. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас; пер. с лит. – М.: Академический проект, 1999. – 240 с.
4. Подкорытов В.С. Депрессии. Современная терапия: руководство для врачей / В.С. Подкорытов, Ю.Ю. Чайка. – Харьков: Торнадо, 2003. – 352 с.
5. Психиатрия, психосоматика, психотерапия. Серия: Гуманистическая психиатрия / [ред.- сост.: К.П. Кискер, Г. Фрай-

- бергер, Г.К. Розе, Э. Вульф]; пер. с нем. И.Я. Сапожниковой, Э.Л. Гушанского. – М.: Алетея, 1999. – 504.
6. Смулевич А.Б. Депрессии при соматических заболеваниях / А.Б. Смулевич. – М.: Медицинское информационное агенство, 2003. – 432 с.
  7. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл; пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
  8. Хелл Д. Ландшафт депрессии / Д. Хелл; пер. с нем. И.Я. Сапожниковой. – М.: Алетея, 1999. – 280 с.

The article is devoted the problem of the depressed disorders . The author examines psychological conditions of prophylactic and surmounting depression.

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

*Отримано: 21.03.2010*

**УДК 159.922**

*О.М.Близнюкова*

## **Психологічний аналіз чинників кризи підліткового віку**

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми переживання підліткової кризи. Обґрунтовується можливість формування у підлітків конструктивної конфліктності як здатності знаходити адекватні способи розв'язання протиріч кризового періоду.

**Ключові слова:** вікова криза, внутрішньоособистісні конфлікти, Я-концепція особистості, конструктивна конфліктність.

В статье осуществлен теоретический анализ проблемы переживания подросткового кризиса. Обосновывается возможность формирования у подростков конструктивной конфликтности как способности находить адекватные способы разрешения противоречий кризисного периода.

**Ключевые слова:** возрастной кризис, внутриличностные конфликты, Я-концепция личности, конструктивная конфликтность.

**Постановка проблеми.** Підлітковим прийнято вважати період розвитку дітей від 11-12 до 15-16 років. Це вік різких змін, труднощів, конфліктів, драматичних переживань та криз. Дослід-

женню підліткового віку присвячено чимало фундаментальних робіт психологів, зокрема П.П.Блонського, Л.І.Божович, Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва, А.О.Смирнова, Д.Б.Ельконіна.

Узагальнення різних наукових позицій показало, що єдиної думки відносно основних аспектів психологічного змісту підліткового віку не існує. Це стосується провідної діяльності цього вікового періоду, його центральних новоутворень, а також питання про віднесення даного відрізка онтогенезу до стабільного чи до критичного періоду.

Питання про підліткову кризу та суперечливий характер переходу від дитинства до дорослості є досить проблемним – щодо нього існують цілком полярні погляди [4]. Так, точки зору розподіляються від сприймання всього підліткового періоду як однієї неперервної кризи (Л.І.Божович, Д.М.Крилов, А.М.Прихожан, С.К.Масгутова) до підкреслення можливості безкризового протікання підліткового періоду (М.Кле, Дж.Коулмен, Ф.Райс, М.Раттер, Х.Ремшмідт та ін.).

У західній психології досить тривалий час (перша половина ХХ ст.) популярними були концепції переходу від дитинства до дорослості П.Блоса, Е.Еріксона, К.Левіна, А.Фрейд, С.Холла та ін., в яких проголошувалася ідея важливості і необхідності зовнішніх та внутрішніх конфліктів у підлітковий період онтогенезу. На основі результатів емпіричних досліджень, проведених в 60-80-х рр. ХХ ст. (Дж.Адельсон, Е.Доуан, Ф.Елкін, Дж.Коулмен, Дж.Мастерсон, Д. та Дж.Оффер, М.Руттер, У.Уістлі та ін.) цей вік почав характеризуватися як відносно благополучний, точніше як період “безкризового розвитку”, а вікові кризи вже розглядалися як нормальні, деякою мірою навіть конструктивні явища.

Явище особистісної кризи останнім часом привертає все більшу увагу психологів-дослідників та консультантів. Це пов'язано не тільки з тим, що кількість звернень до психологічних консультацій, в основі яких лежать гострі критичні ситуації, систематично зростає, але і з надзвичайно великим значенням особистісної кризи у визначенні подальшого життєвого шляху особистості. Це визначило актуальність дослідження та основні напрямки його розробки.

**Мета дослідження** полягає в аналізі внутрішніх чинників вікової кризи підлітків як соціально-психологічного явища.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Кризи вікові (від грецьк. *krisis* – рішення, перелом, поворотний пункт, важкий перехідний стан) – особливі, відносно недовговічні (до одного року) періоди онтогенезу, які характеризуються різкими психологічними змінами та пов'язані з системними якісними перебудовами в сфері

соціальних відношень, діяльності та свідомості. Криза характеризує стан, який породжується проблемою, що постала перед індивідом; проблемою, якої він не може уникнути і яку він не може розв'язати за короткий час і звичним способом.

Щоб визначити поняття “особистісна криза”, звернемося до моделі, запропонованої Ф.Є.Василюком [3]. Він наводить ряд категорій, які виступають характеристиками критичної ситуації: “стрес”, “фрустрація”, “конфлікт” тощо. Певною мірою ці поняття є близькими, взаємопов'язаними та взаємообумовленими.

Але, на відміну від фрустрації, яка передбачає ситуацію неможливості реалізації внутрішніх потреб (мотивів, прагнень, цінностей тощо), криза виникає внаслідок неможливості реалізації загального життєвого задуму особистості. Як нестабільний віковий період, криза виявляється в таких негативних станах як невротичність, стрес, підвищена конфліктність.

У психологічній літературі підлітковий вік розглядається як критичний кризовий період у процесі соціалізації особистості, період конфліктів (Л.І. Божович, І.С.Кон, Л.Е.Орбан, Н.И. Пов'якель, Д.І.Фельдштейн). Конфлікти підлітків з оточуючими їх людьми розглядаються як результат зовнішніх та внутрішніх протиріч; зіткнення протилежно спрямованих інтересів у однієї і тієї ж людини; процес загострення міжособистісної взаємодії, який характеризується гострими емоційними переживаннями, поведінковим опором та намірами учасників впливати на поведінку іншого.

Виділяють два основних напрямки, що визначають причини виникнення конфліктів у підлітковому віці: психоаналітичний та соціально-психологічний [8].

Центральним фактором для психоаналітичного підходу є пробудження в період статевого дозрівання сил, що мають інстинктивну природу та порушують рівновагу і призводять до зростання напруги, різких проявів у емоційній сфері.

Представники цього напрямку (Ст. Холл, З. Фрейд, А. Фрейд) відмічають, що для підлітків характерно підсилення збудливості та підвищення сексуальної активності. Саме це і є основним джерелом психічної неврівноваженості і внутрішньоособистісних конфліктів, які супроводжують статеве дозрівання.

У випадку особистісної кризи перебудові підлягає вся Я-концепція особистості. Змінюється планування життєвого шляху; здійснюється корекція уявлень про можливе і неможливе.

Увага психологів соціально-психологічної традиції (Р. Дарендорф, К. Левін, К. Томас, А. Раппорт, Т. Шепинг, Н.В. Гришина, А.А. Єршов, Ф.М. Бородкін, Н.М. Коряк та ін.) зосереджена на



дослідженні міжособистісного, міжгрупового конфлікту. Так, в протилежність психоаналітичному підходу соціальна психологія виділяє причину внутрішнього напруження і конфлікту, характерного для підлітка, не у внутрішній емоційній нестабільності, а в суперечливості впливів суспільства на молоду людину. Логічним є твердження, що будь-який внутрішньоособистісний конфлікт соціально обумовлений, оскільки він виникає, розвивається та вирішується в діяльності суб'єкта, в його взаємовідносинах. Аналізуючи причини внутрішньоособистісного конфлікту, особливу роль слід відводити соціальній життєдіяльності індивіда і таким категоріям, як роль, статус, рольовий конфлікт, рольова невизначеність, соціальні очікування.

Отже, для соціально-психологічного підходу головними поняттями є соціалізація і роль. Послаблення впливу колишніх авторитетів та можливість експериментування у сфері соціально-рольової поведінки часто призводять до виникнення у молодих людей сумнівів та нерішучості, які часто супроводжуються невпевненістю, непослідовністю, конфліктністю та іншими труднощами рольового вибору.

Підлітки стикаються з цілим рядом суперечливих позицій та внутрішніх коливань між залежністю та незалежністю, роллю дитини та дорослого. Молода особа, перед якою постає завдання зміни ролей, досить часто опиняється в ситуації рольових конфліктів, тобто в ситуації, в якій накладаються очікування, що взаємно виключають одне одного. Проблеми протиріч, що стосуються діяльнісної сфери особистості, можуть переживатися як рольові конфлікти.

Виділяють два види рольових конфліктів [8].

1. Конфлікт “Я – роль” – протиріччя, які виникають між вимогами ролі і можливостями особистості. Людина може або вибрати роль і змінити себе, або відмовитись від ролі, або ж знайти компроміс.

2. Міжрольові конфлікти – коли різні рольові позиції особистості виявляються несумісними, що перетворюється для людини на серйозну психологічну проблему.

У підлітка з'являються нові і більш складні ролі, для виконання тієї чи іншої він мобілізує ресурси свого організму і психіки. Іноді виникають внутрішньоособистісні конфлікти, коли підліток змушений виконувати роль, уявлення про яку не відповідає його уявленню про себе, його індивідуальному “Я”.

Виходячи з цього, Іоніна О.С. виділяє можливі види внутрішньоособистісних конфліктів.

1. Якщо роль вище можливостей “Я”, то підліток переважтажується, з'являється невпевненість у собі.

2. Якщо роль нижче можливостей “Я”, то вона виявляється принизливою для підлітка. Розв’язання цього конфлікту може приймати різні форми:

а) об’єктивна зміна ситуацій;

б) не маючи можливості змінити ситуацію, підліток змінює її “тільки для себе”, відмовляючись від ролі, що суперечить його “Я”;

в) конфлікт між роллю і “Я” не вирішується, а пригнічується у вчинках, почуттях, свідомості підлітка; внутрішня напруга зростає;

г) “раціоналізація” – випадок, коли підліток, змушений виконувати невідповідну його “Я” роль, запевняє себе та інших, що він це робить виключно за власним бажанням;

д) “неадекватна поведінка” – проявляється в заміні недоступної підлітку ролі прагненням виконати протилежну роль;

е) підліток, що опинився в невідповідній для його “Я” ролі, звинувачує себе або вважає себе невдахою [8].

Л.І. Божович відмічає, що “... у підлітків виникає багато таких, актуально діючих потреб, які не можуть бути задоволені в умовах недостатньої соціальної зрілості школярів цього віку. Таким чином, в цей критичний період депривація потреб виражена значно сильніше, і подолати її, за умови відсутності синхронності в фізичному, психічному та соціальному розвитку підлітків, дуже важко” [1, с. 18], а це, в свою чергу, є джерелом внутрішньо-особистісних конфліктів підлітків.

Д.Б. Ельконін, розглядаючи внутрішні конфлікти підліткового віку, відмічає, що труднощі цього віку не пояснюються однозначно залежністю від статевого дозрівання. Труднощі пояснюються індивідуальними особливостями особистості, що склалися до початку підліткового періоду та конкретною ситуацією розвитку кожної дитини [12].

На його думку, весь підлітковий період характеризується налагодженням взаємостосунків з однолітками та дорослими. Від успішності рішення цієї задачі значною мірою залежать емоційні прояви підлітків у цей період. Тобто саме у сфері незадоволеності взаємостосунками з оточуючими і знаходяться, на його думку, причини внутрішньо-особистісних конфліктів.

Т.В. Драгунова виділяє як джерело конфліктів і труднощів у стосунках дорослого і підлітка протиріччя між уявленнями підлітка про ступінь власної зрілості та відношенням до нього як до дитини. Вона також відмічає відсутність у підлітків вміння діяти самостійно, що часто призводить до перевищення в уявленні підлітка своїх можливостей. Це і є основою для збереження у дорослого ставлення до підлітка як до дитини [7].

Розуміння механізмів зв'язку міжособистісних стосунків та внутрішніх особливостей суб'єктів спілкування ґрунтується на ідеях С.Л.Рубінштейна, який стверджував, що при зміні об'єктивних зовнішніх взаємостосунків людини з оточуючими, вони, відображаючись в його свідомості, змінюють і внутрішню психічну свідомість, його ставлення до себе, до оточуючих [11]. Тобто можна припустити, що несформованість навичок спілкування у підлітка повинна вплинути на його уявлення про свою особистість, його емоційне ставлення до себе та до оточуючих, що знаходить своє відображення у зміні самооцінки, у виникненні внутрішньо особистісних конфліктів.

Також слід підкреслити, що підлітки прагнуть власного вибору та своєї незалежності, однак повна свобода їм не потрібна. Ті з них, кому надається повна свобода, відчувають тривогу, оскільки не знають, як нею користуватись. Така позиція потенційно конфліктна і не може не знайти свого відображення в особливостях поведінки підлітка.

У підлітковому та юнацькому віці вимоги соціального середовища (батьків, вчителів, однолітків) можуть виявитись взаємосуперечливими. Зміна ролей, необхідність прийняття важливих рішень відносно ціннісних орієнтацій можуть викликати рольовий конфлікт та статусну невизначеність, що також накладає явний відбиток на "Я"-концепцію.

Однією з причин виникнення внутрішньоособистісного конфлікту у підлітків виступає неадекватна самооцінка. Часто самооцінка виявляється у підлітка внутрішньо суперечливою: свідомо він сприймає себе як значущу особистість, вірить у себе, у свої здібності, ставить себе вище інших людей. Але, разом з тим, підсвідомо він не впевнений в собі, що виявляється у переживаннях, пригніченому стані, коливаннях активності [1].

Наступним фактором, який впливає на самооцінку підлітка, виступають його уявлення про те, що думають про нього інші люди. Прийняття інших і прийняття іншими, особливо друзями, пов'язано з рівнем самооцінки індивіда: найвищий рівень прийняття виявляється у групах з помірною самооцінкою, а найнижчий – у групах з низькою самооцінкою. Між прийняттям себе, прийняттям інших та іншими існує суттєва кореляція [10, с. 222].

Формування Я-образу залежить від того, наскільки комфортно підлітки адаптуються в групах однолітків, до яких належать, а саме – шкільного класу. Отже, важливим є соціометричний статус в шкільному колективі. Він суттєво впливає на поведінку та самосвідомість підлітка.

Для дітей середнього підліткового віку головною метою, на думку Ф. Райса, є бути визнаними членами групи, яка їх приваблює [10]. На цьому етапі вони дуже чутливі до критики чи негативної реакції з боку інших. Вони переживають з приводу того, що про них думають оточуючі, оскільки їх уявлення про власну особистість та самооцінка достатньою мірою відображають думку оточуючих.

Таким чином, гармонійний і безконфліктний розвиток особистості підлітка знаходиться у прямій залежності від того, наскільки добре підліток може адаптуватися серед однолітків, наскільки ефективно побудує свої стосунки з ними.

Отже, можна припустити, що спілкування, трудова, навчальна та будь-яка інша діяльність сама по собі може стати джерелом внутрішньо особистісного конфлікту, якщо цілі та завдання цієї діяльності характеризуються вираженою суб'єктивною значимістю. Що стосується підлітків, то в даному віці особливу цінність набуває спілкування, отже, можна припустити, що саме неуспішність в цьому виді діяльності найчастіше викликає внутрішньоособистісні конфлікти, вирішити які можна за допомогою навчання підлітків навичкам конструктивного, толерантного, фасилітативного спілкування.

Як видно з наведених вище концепцій, внутрішні і зовнішні протиріччя особистості підлітка тісно взаємопов'язані. Психіка має здатність перетворювати зовнішні протиріччя у внутрішні і навпаки. При цьому таке перетворення найчастіше відбувається несвідомо, всупереч волі самого підлітка. Підлітки, які уникають вирішення зовнішніх проблем та схильні до безконфліктної поведінки, можуть опинитись під владою своїх внутрішніх протиріч і не здатні самореалізуватися у звичайному соціальному середовищі. Підлітки, які часто конфліктують з оточуючими, як правило, переживають і внутрішні конфлікти.

У свою чергу, внутрішні конфлікти також впливають на поведінку людини, на її зовнішню конфліктність. Складові внутрішніх умов мають значний вплив на проблеми соціалізації, мислення, прояви делінквентної поведінки, визначають показники психологічних проблем та поведінкових розладів.

Причини відхилень у поведінці підлітків тісно пов'язані з деформацією психологічних структур їх особистості або обмеженням необхідних для вирішення проблеми ресурсів – зовнішніх (коли система не містить в собі засобів для вирішення проблеми) та внутрішніх (коли підліток не знає, що мета може бути досягнута соціально прийнятним шляхом) [2, с.163-165].

Отже, формується замкнуте коло між поведінкою та переживаннями підлітків, розімкнути який простіше, якщо розпочати з

перебудови соціальної сфери, з навчання підлітків навичкам конструктивного, фасилітативного спілкування.

На думку Коронцевич О.А. [9, с. 122-123], конфліктність – за умови конструктивності – є стрижнем особистості, довкола якого локалізуються решта факторів психологічного благополуччя. Конструктивна конфліктність – це здатність знайти адекватні способи зняття психологічної напруги, які були б ефективні і для особистості, і для групи, до якої вона входить. Це також є здатність особистості творчо (нестандартно) підійти до будь-якої ситуації, щоб зробити її конфліктною (в першу чергу, для себе) та знайти з цієї ситуації конструктивний вихід, щоб, по-перше, надати свободу своїй енергії (зняти напругу), а по-друге, підготувати основу для розкриття свого власного потенціалу. А розкриття цього потенціалу росту обумовлює перехід особистості на новий ступінь свого розвитку. Саме через це конструктивна конфліктність є способом досягнення гармонійності особистості. Відтак, О.А. Коронцевич виокремлює декілька чинників психологічного благополуччя, що сприяють гармонійності, цілісності особистості.

1. Комунікативна компетентність, що забезпечує вибір адекватної поведінки особистості і, як наслідок, високу ефективність спілкування. Тобто комунікативна компетентність – це здатність адекватно і свідомо реагувати на соціальні стимули.

2. Стресостійкість, яка включає два аспекти: психофізіологічний (характеристика нервової системи) та психологічний (вміння справлятися зі стресом, що і є свідомим вибором адекватних способів зняття напруги).

3. Здатність до рефлексії власних станів, близьких до надзвичайних. Важливо навчити підлітка (тому що саме в цьому віці збільшується потреба в переживанні таких станів) рефлексії цих станів з метою уникнення фіксації незадоволення потреби в переживанні власного “Я”.

4. Критичність – здатність свідомо і раціонально сприймати та оцінювати інформацію. Критичність залежить від рівня розвитку інтелекту, емоційного і психічного станів, соціального статусу та ступеня комунікативної компетентності.

В свою чергу, Д.В.Грешнев визначає психологічні умови та фактори, які сприяють подоланню внутрішньоособистісного конфлікту [6]. Серед них можна виділити такі:

- навички саморегуляції несприятливих емоційних станів;
- варіативність способів вирішення проблемних ситуацій;
- здатність приймати нові цінності та установки, гнучка та динамічна система цінностей;

- розвиненість особистісних якостей, необхідних для успішної соціальної адаптації та особистісного росту;
- розвинені рефлексивні навички.

Отже, аналіз теоретичних джерел дозволяє зробити певні

#### **ВИСНОВКИ.**

У сучасній психологічній науці не існує єдиної думки щодо вікових меж та розуміння змісту і характеру протікання підліткової кризи. Переживання вікової кризи підлітком розглядається нами як закономірний процес його індивідуального розвитку.

Більшість конфліктів підліткового віку як зовнішнього, так і внутрішнього плану має соціальний характер та пов'язана з проблемами в такому важливому виді діяльності для підлітків, як спілкування. Саме проблеми у сфері спілкування з однолітками та дорослими, невміння налагоджувати контакти, вирішувати конфліктні ситуації, несформованість навичок конструктивної, фасилітативної взаємодії й спричиняють зовнішні та внутрішні прояви вікової кризи у підлітків.

Урахування проаналізованих вище факторів в кризовий період особистості у підлітковому віці свідчить про необхідність формування у підлітків комунікативних та рефлексивних умінь та навичок, що сприяли б створенню атмосфери позитивного прийняття особистості, в якій підліток може проявити себе як творча індивідуальність та саморегулююча особистість.

#### **Список використаних джерел**

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И.Божович // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С.15– 18.
2. Брылева О.А. Взаимодействие психолога и “трудного” подростка / О.А.Брылева // Народное образование. – 2001. – № 7. – С. 163 – 165.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Федор Ефимович Василюк. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.
4. Вінс В.А. Психологічні особливості переживання вікової кризи підлітками школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: дис...канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Вінс Вікторія Анатоліївна; Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – 206 с.
5. Глозман Ж.М. Общение и здоровье личности / Жанна Марковна Глозман. – М.: Академия, 2002. – 208 с.

6. Грешнев Д.В. Психологические особенности внутриличностного конфликта: дис...канд.психол.наук: спец.19.00.13 “Психология развития, акмеология”/ Грешнев Дмитрий Викторович; Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2002. – 173 с.
7. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте / Т.В.Драгунова // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 35 – 38.
8. Ионина О.С. Формирование толерантности как средство устранения внутриличностных конфликтов подростков: дис...канд.психолог.наук: спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / Ионина Ольга Сергеевна; гос. образоват. учреждение высш. проф. образования “Шадр. гос. пед. ин-т”. – Казань, 2005. – 185 с.
9. Конфликт и личность в изменяющемся мире: сб. научн. статей по материалам междунар. науч.-практ. конф., 2 – 5 окт. 2000 г. / Удм. гос. ун-т; редкол.: Н.И.Леонов [и др.]. – Ижевск: Удм. гос. ун-т, 2000. – 154 с.
10. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Филип Райс; [пер. с англ. Е.Клейменова]. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.
11. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Наука, 1959. – 205 с.
12. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин; [под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко]. – М.: Педагогика, 1989. – 256 с.

The theoretical analysis of the problem of experiencing adolescents' crisis is conducted in the article. The opportunity of formation of constructive conflicts in adolescence as an ability to find out the adequate ways to solve contradictions of crisis period is grounded.

**Key words:** aged crisis, intrinsic conflicts, I-concept, constructive conflicts.

*Отримано: 19.03.2010*



## Хронометричні дослідження в експериментальній психології (західноєвропейські та американські наукові центри)

Представлено загальний огляд психохронометричних досліджень до останньої чверті ХХ сторіччя в західноєвропейських та американських наукових центрах.

**Ключові слова:** психохронометрія, розвиток, обробка інформації.

Представлен общий обзор психохронометричных исследований до последней четверти ХХ века в западноевропейских и американских научных центрах.

**Ключевые слова:** психохронометрия, развитие, обработка информации.

Історія наукових хронометричних досліджень налічує більше 150 років.

Використовуючи хронологічний підхід Д. Меєра та співавт. [ 8 ], можна виділити чотири основні періоди: донауковий (доісторичний), період розквіту (золотий вік), період занепаду (темний період) та період відродження (табл. 1).

Таблиця 1

Історичний огляд психохронометрії  
(на основі D.E. Meyer et al., 1988)

Назва періоду	Тривалість періоду	Основні ідеї
Доісторичний	До 1850 року	Віра в неподільний розум Віра в миттєвість думки
Золотий вік (період розквіту)	1850 – 1900	Вимірювання часу передачі нервового імпульсу Метод віднімання Відкриття стадій передачі інформації Представлення кривих швидкість – точність
Темний період (період занепаду)	1900 – 1950	Критика методу віднімання Занепад досліджень швидкості реакції

Відродження	1950 – сьогодення	Розвиток концепцій передачі інформації Представлення методу додаткового фактора Мікроаналіз етапів передачі інформації Порівняльний аналіз результатів серійних та паралельних досліджень Порівняльний аналіз результатів вибірових та лонгітудінальних досліджень
-------------	----------------------	--

Донауковий період в психохронометрії тривав від зародження інтелектуальної активності людини до середини XIX сторіччя. Характерним для цього періоду є те, що переважна більшість філософів та науковців не бачила сенсу у вимірюванні чогось необмежено швидкого і такого, що не піддається аналізу за своєю сутністю, хоча в цей самий час вони були авторами багатьох фундаментальних ідей стосовно природи пізнання та діяльності.

Цікаво, що навіть Дж. Мюллер, котрого вважають одним із засновників експериментальної фізіології, висловлював сумнів стосовно можливості вимірювання швидкості нервової діяльності і вважав, що її рівень є приблизно того ж порядку, що й швидкість світла. Не менш цікавим є і те, що астрономи в певному сенсі першими звернули увагу на практичне використання ідеї Дж. Мюллера щодо визначення швидкості розумових процесів.

У 1816 році увагу відомого німецького астронома Фр. Бесселя привернуло повідомлення, надруковане в “Астрономічному журналі”. У ньому говорилось про звільнення асистента Королівського астронома Грінвічської обсерваторії через те, що він неодноразово фіксував “падіння зірок” майже на секунду пізніше, ніж його керівник. Проаналізувавши існуючі матеріали та провівши дослідження, Фр. Бessel звернув увагу на існування різниці у часі реєстрації астрономами одних і тих самих подій на небосхилі. Він запропонував вираховувати так зване “рівняння спостерігача” для кожного, хто спостерігає за небесними світилами. Зрозуміло, що ці думки підштовхнули фізіологів та психологів до вивчення індивідуальних відмінностей на рівні швидкості реакції [1].

Початок наукових досліджень швидкості реакції людини на подразник пов’язаний з роботами датського фізіолога Ф.С. Дондерса (1818 – 1889). Хоча слід зазначити, що його дослідженням передувало вирішення проблем прикладного характеру Ч. Уїтстоуном та М. Хіппом [8]. У 1840 р. англієць Ч. Уїтстоун створив прилад для вимірювання швидкості польоту артилерійських набоїв. Прилад включався за допомогою електрики у той момент, коли набій залишав дуло гармати, і виключався, коли останній попадав у ціль. В 1842 р. швейцарський годинникар М. Хіпп вдосконалив створений Ч. Уїт-

стоуном механізм. Він створив інструмент, пружина якого, коливаючись з частотою 500 Гц, зачіпляла зубчик колеса і таким чином регулювала швидкість повороту колеса годинникового механізму. Пізніше ними була створена інша модель, що базувалась на вібрації з частотою 1000 Гц, вона отримала назву хроноскопа Хіппа.

Варто зазначити, що існували певні труднощі із застосуванням даного приладу. Основною проблемою було те, що в невизначений час пружина починала колитися на октаву нижче зі швидкістю в два рази меншою, ніж звичайно. Ці зміни можна було почути, тому експериментатору доводилося уважно слухати і припиняти дослідження, коли тон змінювався. Інша проблема була пов'язана з електричним компонентом запуску та зупинки соленоїда, який оперував зчепленням. Час, необхідний як для запуску, так і для зупинки приладу, значною мірою залежав від електричної напруги, тому хроноскоп М. Хіппа завжди використовували в поєднанні з вольтметром. Це давало впевненість в тому, що всі дослідження проводились при одній і тій самій напрузі.

Пізніше над вдосконаленням хроноскопу М. Хіппа працювала лабораторія В. Вундта. Як калібраційний стандарт для хроноскопа було створено інший прилад, що отримав назву контрольного молотка. Він давав можливість визначати інтервал між включенням і виключенням електричних контактів. В буквальному розумінні цього слова цей прилад був схожий на молоточок, який при падінні активізував електричний контакт. Це створювало зчеплення і зупиняло рух хроноскопа. Але для визначення тривалості даного процесу потрібен був інший прилад, причому такий, який міг би вимірювати дуже малі інтервали часу.

Таким приладом став хронограф. Його основними компонентами були циліндр, обгорнутий закопченим папером, та жорстка волосина, приклеєна до камертона, вібрація якого складала 1000 Гц. Таким чином, протягом 1000 мілісекунд відображалось 1000 хвилеподібних кривих, тобто 1 хвиля за 1 мілісекунду. Зчеплення та розчеплення на хроноскопі М. Хіппа, ініційовані контрольним молоточком, залишали відмітки на папері, і кількість хвилястих ліній між відмітками показувала тривалість інтервалу в мілісекундах. В цілому було отримано такий ланцюг: хронограф калібрував контрольний молоточок, який в свою чергу калібрував хроноскоп М. Хіппа, створений для вимірювання швидкості реакції досліджуваного [1; 8].

В середині XIX сторіччя великий внесок у розвиток психохронометрії було зроблено відомим німецьким фізіологом Г. Гельмгольцом. Саме він запропонував використовувати просту сен-

сомоторну реакцію як експериментальне знаряддя в нейрофізіологічних дослідженнях. Використання данного підходу дало можливість Г. Гельмгольцу в 1850 – 1853 роках дослідити швидкість нервової передачі в організмі людини. Отриманий показник складав близько 50 м/с, тобто набагато менше, ніж швидкість звуку, а тим паче світла. В той час це відкриття мало великий вплив на розвиток науки. Як зазначав Е. Борінг [1], експериментальна робота Г. Гельмгольца стала основою для подальших досліджень в галузі експериментальної психології щодо хронометрії мисленневих процесів та швидкості реакції.

А тепер повернемося до досліджень Ф.С. Дондерса. Вони припадають на другу половину XIX сторіччя, і їх значення неможливо переоцінити. Саме Ф.С. Дондерсу належить умовивід, що розум – це не мозок, а результат діяльності мозку. Ф.С. Дондерс захопився дослідженням взаємозв'язку між феноменом розумової діяльності та функціонуванням мозку. Його цікавило питання, чи можна виміряти час, необхідний для здійснення елементарного розумового процесу. Перші експерименти Ф.С. Дондерса полягали у вимірюванні часу реакції досліджуваного на електричні подразнення правої або лівої ноги. Цей показник становив у середньому  $1/5$  секунди і практично є першим вимірюванням швидкості реакції людини. Досліджуваному потрібно було натискати на телеграфний ключ правою або лівою рукою залежно від того, ступня якої ноги подразнювалась. Пропонувалось три завдання: для визначення тривалості простої сенсомоторної реакції (засвітилась лампочка – натисни на кнопку), тривалості реакції розрізнення (засвітилась зазначена лампочка із п'яти – натисни на кнопку, засвітились інші – не реагуй) та реакції вибору (на вмикання кожної лампочки із п'яти запропонованих потрібно реагувати натисканням відповідної кнопки).

Досліджуючи тривалість реакції як процесу, що триває в період між появою подразника і реалізацією відповіді, Ф.С. Дондерс сформулював закон сумативності психічного (пізнавального) процесу. Він вважав, що шляхом віднімання тривалості простої реакції від тривалості складної можна вирахувати складові, які організм витрачає на виявлення стимулу, його ідентифікацію та вибір варіанту відповіді. Цей підхід базується на постулаті адитивності (від англ. to add – додавати), тобто послідовності окремих стадій пізнавального процесу, і отримав назву методу віднімання (subtractive method).

Варто зазначити, що Ф.С. Дондерс усвідомлював важливість розпочатих досліджень, що не раз підкреслював у своїх працях [5].

Вимірювання швидкості розумових процесів були продовжені В. Вундтом, вчителями якого були такі видатні вчені, як Г. Гельм-

гольц та Е. Дюбуа-Реймонд. Створена ним психологічна лабораторія у Лейпцігу стала моделлю, за якою було відкрито більше десяти подібних науково-дослідних центрів у всьому світі. В. Вундт започаткував такий напрям, як розумова хронометрія (*mental chronometry*), що став одним із основних в психологічних дослідженнях періоду 1870 – 1950 рр. Основні положення цього напрямку було викладено у його книзі “*Grundzuge der Physiologischen Psychologie*”, що вийшла у світ в 1873 році. Можна із впевненістю сказати, що і в наш час праці В. Вундта мають неабиякий вплив на наукові дослідження в психології, фізіології та медицині.

А в 1886 році під керівництвом В. Вундта у Лейпцігу дисертацію, присвячену психометричним дослідженням, захищає молодий талановитий науковець Дж. Кеттел. Після захисту він розпочинає роботу в університеті м. Пенсильванія (США), де стає одним із фундаторів Американської психологічної асоціації (АПА), а пізніше і її четвертим президентом. Разом із Дж. Балдуїном в 1897 році Дж. Кеттел засновує журнал “Психологічний огляд” (“*Psychological Review*”). В 1900 році він викупляє занепадаючий журнал у А. Белла і на його основі створює один із провідних наукових часописів світу – “Наука” (“*Science*”), видавцем якого Дж. Кеттел був майже 50 років.

На початку 30-х років ХХ сторіччя розпочав свої дослідження Дж. Струп (1897 – 1973). Його зацікавили зауважені Дж. Кеттелом індивідуальні відмінності у часі, необхідному для розпізнання та читання назв кольорів. А вже в 1935 році в журналі експериментальної психології Дж. Струпом було представлено новий метод хронометричних досліджень, що був складовою частиною його дисертаційної роботи [8].

Сутність завдання полягає у тому, що досліджуваному необхідно назвати колір чорнила, яким написано назву кольору, намагаючись ігнорувати при цьому зміст самого слова. Так, наприклад, якщо слово зелений надруковано червоними чорнилами, то досліджуваний має сказати червоний. Пропонується чотири картки. На першій з них всі слова надруковані чорним кольором. На другій назви кольорів надруковані конфліктним кольором (наприклад, слово червоний надруковано зеленим чорнилом). Третя картка містить різнокольорові батареї Х, і досліджуваному потрібно назвати колір кожної з них. Четверта знову включає назви кольорів, надруковані конфліктним кольором. Оцінюється час, необхідний для обробки кожної картки.

Варто зазначити, що одна із базових версій передбачає вимову вголос кольору чорнила, ігноруючи при цьому зміст слова, а в іншій досліджуваного просять читати вголос слова, незважаючи на колір друку. Експериментальні дослідження, які проводив Дж. Струп,

передбачали обробку 10 карток по 10 стимулів у кожній. Даний метод здобув широке визнання та застосування як в академічних колах, так і серед практикуючих психологів, і в дещо модифікованому вигляді і тепер використовується при проведенні психометричних досліджень.

Період занепаду (так званий темний період) в розвитку психохронометрії припадає на першу половину ХХ сторіччя. В 1893 році вийшла у світ праця одного із учнів В. Вундта – О. Кюлре, де метод віднімання було піддано нищівній критиці. Ця публікація була викликана тим, що результати досліджень тривалості складових реакції, одержані в різних лабораторіях, суттєво відрізнялись між собою. І хоча було очевидно, що потрібно враховувати фактор індивідуальних відмінностей, і що тривалість процесів, які забезпечують сприйняття та диференціацію подразників, прийняття рішення, реакцію на стимул і т.ін. не можна звести до простої алгебраїчної суми окремих стадій, що використання різних методичних підходів і завдань також не сприяло уніфікації результатів, різка критика з боку учня В. Вундта призвела до зменшення інтенсивності психохронометричних досліджень.

Звичайно, не можна сказати, що вивчення даних питань було припинено взагалі і протягом даного періоду не з'явилися значущі публікації. Важлива роль належить дослідженням динаміки нервових процесів, проведеним Р. Вудвортом (1939) та Г. Шлосбергом (1954), взаємозв'язку між сприйняттям та відповіддю Дж. Струпа, рефрактерного періоду К. Телфорда та іншим. Але порівняно з попереднім і наступним періодами, протягом зазначеного часу мав місце суттєвий спад.

Середина ХХ сторіччя ознаменувалась новим витком досліджень в даному напрямку, що дало початок етапу ренесансу психохронометрії в цілому. Частково цей поштовх був пов'язаний із досягненнями в комп'ютерних науках та зв'язку, що не могло не вплинути як на методику психохронометричних досліджень, так і на обробку та інтерпретацію результатів. З цієї точки зору найбільш відомими є роботи У. Хіка [6], які базувались на ідеях математичної комунікаційної теорії для інтерпретації взаємозалежності між швидкістю і точністю виконання завдань, а також нові підходи щодо визначення правильності відповіді як функції швидкості, запропоновані Дж. Шутеном та Дж. Беккером [11], А. Рідом [12] та А. Корбетом і У. Вікельгреном [5].

Широкого визнання також набув методичний підхід аналізу результатів психохронометричних досліджень, запропонований С. Стенбергом [14, 15]. Він отримав назву методу додаткового

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

Подальші психохронометричні дослідження, проведені в 60-х роках У. Найсером та Х. Беллером [11], дали можливість висловити припущення щодо існування паралельних етапів обробки інформації. Так, наприклад, їх результати показали, що швидкість зорово-моторної реакції була приблизно однаковою при пред'явленні як 2, так і 10 літер.

Ці дослідження знайшли розвиток і концептуальне узгодження у роботах Дж. Макклеланда [7], яким було запропоновано каскадну модель обробки інформації. Вона передбачає виконання суб'єктом завдання, що включає такі етапи, як розрізнення стимулу, активацію пам'яті (пошук відповідної інформації), прийняття рішення, вибір відповіді і т.д. На думку Дж. Макклеланда, ці процеси не відбуваються у строго зазначеній послідовності; деякі з них можуть здійснюватися одночасно, тобто паралельно, при неперервному переході активації від одного процесу до іншого.

Подальші дослідження проводились в різних напрямках, включаючи як альтернативні підходи (паралельність чи послідовність стадій), так і поєднання різних моделей. У 80-х роках продовжувались, зокрема, роботи щодо вдосконалення методик дослідження сенсомоторних реакцій та швидкості інформаційних процесів в цілому. Як зазначають Д. Меєр та співавт. [8], стало зрозумілим, що подальший прогрес в психохронометрії буде пов'язаний з двома основними теоретичними засадами:

– перша стосується складових часу реакції (оцінка подразника, підготовка відповіді і т.д.) – чи ці процеси взаємодіють, “переплітаються” між собою, відбуваються вони одночасно чи послідовно (перевага надавалась гіпотезі паралельних стадій);

– друга базується на наданні переваги теорії безперервного трансформування інформації та її передачі у вигляді постійного вихідного потоку порівняно із гіпотезою об'єднання окремих трансформацій та передачі інформації у вигляді окремих проміжних порцій.



Значний внесок у дослідження цих питань було зроблено Дж. Міллером [9]. Він вивчав можливість впливу підготовки досліджуваних до виконання завдань на швидкість їхньої реакції. Така підготовка здійснювалась шляхом презентації їм певних послідовностей подразників. Результати цих досліджень показали, що у більшості випадків попередня оцінка стимулів впливає на процес підготовки відповіді, і в часі вони переплітаються між собою.

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

Вплив підготовчого періоду різної тривалості та складності на швидкість реакції досліджували Д. Меєр та співавт. [8]. Ними було показано, що кількість швидких реакцій зростала по мірі збільшення тривалості експозиції попереджувального сигналу (від 200 до 700 мс). На підставі отриманих результатів було зроблено висновок про те, що кількість складових часу реакції може залежати від величини комплексу подразник – відповідь, складності мозкової організації відповідних процесів та ефектора, що забезпечує реагування.

Що стосується впливу величини подразника на швидкість реакції, то насамперед слід згадати дослідження С. Стернберга [14, 15]. Їх метою, зокрема, було отримання відповіді на питання, чи збільшення кількості цифр в наборі, що виступав у ролі подразника, буде потребувати зростання кількості етапів обробки інформації, необхідних для прийняття рішення – відповіді. В ході експерименту пропонувалось запам'ятати набір одиничних цифр від 0 до 9 (короткочасна пам'ять). Потім досліджуваному знову демонстрували набір цифр, і йому потрібно було якнайшвидше відповісти, чи ці цифри співпали з попереднім набором чи ні. Розмір початкового набору виступав у ролі незалежної змінної, а час реакції досліджуваного –

залежної. Результати цих досліджень показали, що кожна додаткова цифра, додана до набору, і яку досліджуваній утримував у короткоточасній пам'яті, збільшувала час реакції на 38 мс.

Пізніше Л. Купер і Р. Шепард [3] запропонували так зване ротаційне завдання, сутність якого полягала у тому, що досліджуваному демонстрували літеру або число як у звичному для сприйняття вигляді, так і зі зворотнього боку, як у горизонтальному напрямі, так й у поверненому на певну кількість градусів (звідси і походить назва завдання, англ. rotation – обертання). Отже, час реакції досліджуваного залежав від того, наскільки швидко він розпізнавав подразник – пряме чи зворотнє зображення, уявно розвертав його до звичного положення і приймав рішення. Результати цих досліджень показали, що швидкість реакції є найбільшою при звичному розташуванні подразника, і сповільнюється при ускладненні завдання – необхідності розпізнавати стимул та подумки повертати його. Причому, зростання часу реакції спостерігалось при зміні кута ротації від 0 до 180 градусів, і зменшення – від 180 до 360 градусів. Слід зазначити, що для досліджуваних не був принциповим напрям повороту подразника – за чи проти часової стрілки, обирався найкоротший шлях. Аналогічні результати були отримані і при використанні тривимірних фігур.

Підтвердженням припущення щодо залежності швидкості реакції від складності завдання стали також результати досліджень Джаста і Карпентера та Х. Кларка і В. Чейса [2]. Використовувались чотири типи речень: правдиві стверджувальні (ПС), неправдиві стверджувальні (НС), правдиві заперечні (ПЗ), неправдиві заперечні (НЗ). Пропонувався малюнок, який потрібно було пов'язати з одним із речень і вирішити, підходить речення до малюнка чи ні. Саме від типу речення залежала кількість процесів, необхідних для прийняття рішення. Як свідчать результати досліджень, найшвидша реакція пов'язана з ПС реченнями, і далі по мірі зменшення швидкості – НС, НЗ і ПЗ речення.

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

#### **Список використаних джерел**

1. Boring, E.G. A history of experimental psychology. – New York: Appleton – Century – Crofts, 1950. – P. 10 – 98.
2. Clark, H.H., Chase, W.G. On the process of comparing sentences against pictures // Cognitive Psychology, 1972.- V. 3.- P. 472 – 517.

3. Cooper, L.A., Shepard, R.N. Chronometric studies of the rotation of mental Images. In W.G. Chase (Ed.) Visual information processing. – New York: Academic Press, 1973. – P. 75- 176.
4. Corbett, A.T., Wickelgren, W.A. Semantic memory retrieval: Analysis by accuracy tradeoff functions // *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 1978. – V. 30. – P. 1 – 15.
5. Donders F.C. On the speed of mental processes (transl. by W.G. Koster). – Amsterdam: North – Holland Publishing Co, 1868 / 1969. – P. 412 – 431.
6. Hick, W. E. On the rate of gain of information // *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 1952, 4, 11 – 26. Just, M.A., Carpenter, P.A. Comprehension of negation with quantification // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1971. – V. 10.- P. 244 – 253.
7. McClelland, J.L. On the time relations of mental processes: An examination of systems of processes in cascade // *Psychological Review*, 1979. – V.86. – P. 287– 330.
8. Meyer, D.E., Osman, A.M., Irwin, D.E., Yantis, S. Modern mental chronometry//*Biological Psychology*, 1988. – V. 26. – P. 3 – 67.
9. Miller, J.O. Discrete and continuous models of human information processing: Theoretical distinctions and empirical results. // *Acta Psychologica*, 1988. – V. 67. – P. 191 – 257.
10. Neisser U. Decision-time without reaction-time: Experiments in visual scanning// *American Journal of Psychology*, 1963. – V. 76, – P. 376 – 385.
11. Neisser U., Beller, H.K. Searching through word lists // *British Journal of Psychology*, 1965. – V. 56. – P. 349-358.
12. Reed, A.V. List length and the time course of recognition in immediate memory//*Memory and Cognition*, 1976. – V. 4. – P. 16-30.
13. Schouten, J.F., Bekker, J.A.M. Reaction time and accuracy// *Acta Psychologica*, 1967. – V. 27. – P. 143 – 153.
14. Sternberg, S. High-speed scanning in human memory// *Science*, 1966. – V. 153. – P. 652-654.
15. Sternberg, S. The discovery of processing stages: Extensions of Donders' method. In W.G. Koster (Ed.), *Attention and performance II*. - Amsterdam, North – Holland, 1969. – P. 276 – 315.

**Summary:** This is a review of the mental chronometry researches until the last quarter of the 20<sup>th</sup> century in the Western and American scientific centers.

**Key words:** mental chronometry, development, information processing.

*Отримано: 19.03.2010*

## **Особливості мислення та уяви як професійно важливі якості фахівця у професіях типу “людина – людина”**

У статті аналізуються психологічні, особистісні та соціальні чинники професійного становлення фахівця. Визначаються професійно важливі якості фахівця у професії типу “людина – людина” та досліджуються значущі особливості мислення та уяви у професіях даного типу.

**Ключові слова:** професійне становлення; професійна компетентність; пізнавальна діяльність; професійне мислення.

В статті аналізуються психологические, личностные и социальные факторы профессионального становления специалиста. Определяются профессионально важные качества специалиста в профессии типа “человек – человек” и исследуются значимые особенности мышления и воображения в профессиях данного типа.

**Ключевые слова:** профессиональное становление; профессиональная компетентность; познавательная деятельность; профессиональное мышление.

У становленні особистості вирішальне значення належить провідній діяльності. Визнання значення провідної діяльності в особистісному розвитку неминуче призводить до виділення в безупинному процесі становлення особистості періоду, пов’язаного з вибором, підготовкою до виконання і виконанням дорослою людиною одного типу діяльності – професійної. Перетворення професійної діяльності у провідну залежить від соціально-економічних відносин, соціальної ситуації, позиції особистості. Цей період займає велику частину життя людини. Траєкторія долі людини, її щастя, самопочуття, задоволеність життям, фізичне і психічне здоров’я багато в чому визначаються задоволеністю змістом професійної діяльності, ставленням до неї, рівнем професійних досягнень. Можна сказати, що для більшості людей основою розвитку особистості в зрілому віці стає професійна діяльність [4].

Сучасні дослідники для позначення особистісних змін, які відбуваються в процесі засвоєння і здійснення професійної діяльності і зумовлюються характером цієї діяльності, все ширше використовують поняття “професіогенезу”, що розглядається як цілісний безперервний процес становлення особистості фахівця, який

починається з моменту вибору і прийняття майбутньої професії і закінчується, коли людина припиняє активну трудову діяльність. В літературі зазвичай виділяють два напрямки професіогенезу особистості: формування внутрішніх засобів професійної діяльності, що включають спеціальні знання, уміння і навички, мотиваційні аспекти професійної діяльності, професійні риси характеру, здатність до професійного спілкування, рефлексію, інтелектуально-творчі якості, адекватний індивідуальний стиль професійної діяльності; формування та засвоєння зовнішніх (соціальних) засобів професійної діяльності, що супроводжується накопиченням певних соціальних регуляторів в даному професійному співтоваристві, освоєння соціального простору професії, відповідних матеріалів та інформаційних засобів професійної діяльності. Результатом професіогенезу є досягнутий особистістю рівень професіоналізму, тобто професійної зрілості особистості. Дана характеристика є інтегральним утворенням і, на думку цілого ряду дослідників, включає особистісну, соціальну та діяльнісну зрілість фахівця [1].

Під професійним становленням фахівця розуміють процес прогресивної зміни його особистості внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самоудосконалення і самоздійснення. Становлення обов'язково передбачає потребу у розвитку і саморозвитку, можливість і реальність її задоволення, а також потребу у професійному самозбереженні [4]. 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 [4].

За Е.Ф.Зеєром [4], інтелектуальні особливості, зокрема – мислення, є необхідною та важливою складовою як професійної компетентності, так і професійно важливих якостей у будь-якій професії на всіх без виключення етапах становлення фахівця.

Ідея зв'язку мислення із засвоєними знаннями, яку висунув Л.С.Виготський [3], стала однією з головних у теорії навчання. Цей зв'язок змістовно розкривається через організацію способу засвоєння як специфічної діяльності, що дає знання про об'єкт. Спосіб організації пізнавальної діяльності як планомірного дослідження предмета з'ясовує зміст заснованих знань про нього, стаючи засобом мислення. В основі такого підходу лежить використання принципу системності, тобто побудови концептуальної системи, яка описує предмет вивчення в рамках класичної схеми системного аналізу.

Кожний елемент знань набуває при цьому свою функціонального значення лише в системі, виконує свою “роль” – в цілості, у зв’язку з іншими елементами. Знання про предмет представляються не в стійко-описовому вигляді, а розкривають структуру предмета в системному ракурсі. Знання при системному засобі організації їх засвоєння мають такі важливі характеристики:

- усвідомленість, що виражається відношенням до діяльності пізнання як до об’єктивного процесу, що має свої закономірності;
- адекватним вираженням понятійними засобами і предмета, і методу;
- можливість використання знань у будь-яких ситуаціях, що забезпечують рішення задач, які належать до даної предметної області;
- знання про предмет найбільш повно виражають його як якісно певну систему;
- системне розкриття предмета суттєво підвищує світоглядний аспект предметних знань.

Пізнавальна діяльність у процесі засвоєння системних знань набуває рефлексивного характеру, оскільки знання стають для них особливим “предметом”, що функціонує за своїми власними законами.

Системне орієнтування в предметі має важливе значення для вирішення евристичних задач, за допомогою яких суб’єкт може передбачати можливий результат і планувати дослідження мети із значним скороченням шляху до неї. Під творчим завданням зазвичай розуміється завдання, спосіб вирішення якого суб’єкту невідомий, і його вирішення зазвичай пов’язують з вихідним (ще до початку навчання) рівнем пізнавальної активності, оригінальністю мислення. Будь-яке завдання являє собою об’єкт у системі відносин, їх різноманітність і з’ясує ступінь складності завдання. При цьому “ключове” відношення в нестандартній задачі, як правило, виступає в опосередкованих зв’язках. Продуктивність, яка притаманна творчому мисленню, виступає результатом налаштування мислення певним чином дослідити об’єкт, відбиваючи в ньому системні зв’язки та відношення [3].

Це повною мірою стосується формування професійного мислення. Термін “професійне мислення” до практичного і наукового користування почав входити порівняно недавно, з другої половини ХХ століття, у зв’язку зі значною інтелектуалізацією всієї суспільної праці, викликаній науково-технічною революцією. Поняття “професійне мислення” використовується в двох значеннях. З одного боку, коли хочуть підкреслити високий професійно-кваліфікаційний

рівень спеціаліста, йдеться про особливості мислення, що виражають його “якісний” аспект. З іншого боку, коли прагнуть підкреслити особливості мислення, що зумовлені характером професійної діяльності, мається на увазі предметний аспект. Проте найчастіше поняття “професійне мислення” використовується одночасно в обох цих значеннях. Так, прийнято говорити про “технічне” мислення інженера, про “клінічне” мислення лікаря, “просторове” мислення архітектора, “економічне мислення” економіста й менеджера, “художнє” мислення працівників мистецтва, “математичне” мислення та ін. Інтуїтивно маються на увазі деякі особливості мислення спеціаліста, що дозволяють йому успішно виконувати професійні задачі на високому рівні майстерності: швидко, точно, оригінально вирішувати як ординарні, так і неординарні задачі в певній предметній області. Таких спеціалістів зазвичай характеризують як людей творчих у своїй професійній області, як людей, здатних до раціоналізаторства, новаторства, відкриття нового [1].

Поряд з вимогами професійних задач, які має вирішувати спеціаліст, висувається ряд вимог до його загального інтелектуального розвитку, до його здібностей охопити суть проблеми, не обов’язково в професійній області, можливість бачити оптимальні засоби її вирішення, виходу на практичні задачі, прогнозування. Підводячи підсумки щодо теоретичних проблем, пов’язаних з формуванням професійного мислення, необхідно зазначити таке. У наш час особливо гостро перед професійною освітою стоїть питання побудови такої системи знань, яка б відповідала вимогам сьогоднішнього рівня сучасного виробництва. Знання мають бути фундаментальними, професійно і практично орієнтованими. Саме ці положення і лежать в основі розробки дидактичних принципів професійної освіти [2].

Важливого значення у професії типу “людина – людина” набуває рівень розвитку уяви. Найбільш значущими виступають такі функції уяви: творча спрямованість діяльності та прогнозування й передбачення її результатів [1]. Творчий рівень мислення, притаманний вищому, творчому, рівню професіоналізму, неможливий без розвиненої уяви. Уява нерозривно пов’язана з мисленням, обумовлює його креативність, новизну та оригінальність. Без розвиненої уяви взагалі було б неможливе виникнення чогось нового в будь-якій області людських знань та професійної діяльності. Фахівець не міг би ефективно спланувати методи і засоби власної роботи, якби не міг чітко уявляти та ставити собі на меті конкретні результати цієї роботи. Таким чином, без участі уяви неможливим було б проведення розумового експерименту, висунення будь-якої



наукової гіпотези, наукових відкриттів. А в професіях типу “людина – людина” без розвинутої уяви фахівця також було б неможливе живе, цікаве та творче спілкування з людиною – об’єктом його праці.

З метою визначення методик емпіричного дослідження проаналізуємо, які саме функціональні особливості мислення та уяви відіграють найважливішу роль у професіях типу “людина – людина” на прикладі професії вчителя. Ті ж самі особливості розумових функцій тою чи іншою мірою є ПВЯ будь-якої професії цього типу.

Робота вчителя характеризується значним напруженням розумової діяльності. Це зумовлено, по-перше, специфікою його професії, основним завданням якої є передача знань, по-друге – значним робочим навантаженням, яке щоденно потребує від вчителя витрат як розумового, так і фізичного потенціалу. Загальна тривалість розумової праці у викладачів історії, географії, біології складає в день 8 – 10 годин; у викладачів мов, математики та вчителів молодших класів – 10 – 11 годин. Навантаження часто збільшується протягом навчального року [6].

Переважає більшість вчителів оцінюють власну працю як дуже напружену і відмічають значну втому наприкінці дня, тижня і особливо – навчального року. Психофізіологічні дослідження, проведені А.О.Навакатикян та В.В.Крижановською в різні періоди навчального року, виявили накопичення негативних функціональних порушень центральної нервової та серцево-судинної систем [8]. Наприкінці навчального року відмічається зниження функцій уваги, збільшення латентного періоду зорово-моторної реакції. Характерним є підвищення артеріального тиску, змінюється достовірність кореляційних зв’язків між показниками різних функцій геодинаміки тощо.

Найбільш вагомою причиною цих змін є перевтома як наслідок високого напруження ЦНС у процесі роботи, значної її тривалості та недостатнім рівнем реабілітаційних процесів. Зі збільшенням віку вчителів відповідно зростають психофізіологічні ознаки перевтоми [6].

Особливості процесу мислення педагогів зумовлені, насамперед, вимогами обраної професії. Потреба в розвитку – це те головне, що визначає особистісний сенс безперервної освіти та самоосвіти вчителя [7]. На якому б етапі життєвого та професійного шляху він не знаходився, справжній педагог ніколи не може вважати власний професійний рівень кінцево довершеним, а свою професійну концепцію – застиглою, раз і назавжди сформульованою. І в цій професійній незавершеності криється найважливіша особливість розвитку пізнавальних процесів та особистості вчителя, його індивідуального досвіду та професійної самосвідомості. Безпо-

середньо процес всебічного розвитку особистості педагога відбувається завдяки його активній розумовій роботі.

В професійній діяльності вчителя органічно і нерозривно поєднуються два типи мислення: теоретичне та практичне. Зрозуміло, що вчитель, не озброєний науково-теоретичними знаннями, не може передати ці знання учням [8]. Професія педагога вимагає постійного розширення знань про те, як відбувається розвиток різноманітних сфер соціального життя, науки, техніки, культури. Це обумовлюється не тільки звичайною пізнавальною зацікавленістю, а й намаганням щонайбільш глибоко осмислити життєві явища та події. Розвиток світогляду, загальної культури, широти інтересів – важливий показник розвитку вчителя як особистості, як індивідуальності, що має ключове значення для характеристики його діяльності як педагога-професіонала. Лише в контексті знань методологічних проблем наукової думки, соціального та культурного життя суспільства вчитель може продуктивно, на високому рівні компетентності, вирішувати такі принципово важливі задачі, як відбір змісту навчальних занять, вибір найбільш ефективних для тих чи інших умов методів навчання, діагностики та прогнозування особистості учня.

Проте діяльність педагога – це, перш за все, безпосередньо практична діяльність, щоденне живе спілкування з учнями, під час якого відбувається оволодіння знаннями з того чи іншого предмета. Тобто теоретичне знання набуває глибокого особистісного значення в тому випадку, коли воно взаємодіє з практичним досвідом вчителя. Тому особливе місце в педагогічній діяльності належить практичному мисленню. Воно не є початковою формою розвитку інтелекту, а навпаки, являє собою зрілу форму мислення, що не поступається за своїм життєвим значенням та за своєю складністю теоретичному мисленню [6].

У психологічній науці найбільш ретельний аналіз особливостей практичного мислення здійснено Б.М.Тепловим [10]. В його відомій роботі “Ум полководця” було підкреслено, що інтелект у людини один, і єдиними, також, є основні механізми мислення, проте різними є форми розумової діяльності, оскільки відрізняються задачі, що ставляться в кожному конкретному випадку перед розумом людини. Інакше кажучи, мислення як процес, що містить в собі загальні логічні операції аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, підкоряються єдиним закономірностям і здійснюються єдиними психологічними механізмами.

Мислення, що розглядається в контексті діяльності особистості, в контексті вирішення специфічних для даної професії задач, характеризується і своїм специфічним предметним змістом, понятійним апаратом, власними засобами та прийомами. Б.М.Теп-

лов вказував, що, на відміну від теоретичного мислення, завданням якого є пошук загальних закономірностей, робота практичного мислення спрямована на вирішення окремих конкретних задач [10].

Н.В.Кузьміна відмічає, що в педагогічній діяльності завданнями теоретичного мислення є:

- розробка принципів підходу до вирішення педагогічних задач та засобів їх вирішення;
- систематизація спостережень та формулювання для себе правил діяльності.

Завданнями практичного мислення вчителя є :

- розробка плану й теми уроку, батьківських зборів, культ-походів тощо;
- здійснення цих планів [6].

Ю.Н.Кулюткін та Г.С.Сухобська, аналізуючи значущість практичного мислення в професійній діяльності вчителя, підкреслюють, що співвідношення педагогічної мети з умовами її досягнення відображається в мисленні вчителя як педагогічна задача, що спрямовує та організовує всі дії вчителя . Такі задачі утворюють цілісну систему, в яку включаються:

- стратегічні задачі (загальна перспектива навчально-виховної роботи);
- конкретні поетапні задачі;
- численні оперативні задачі [7].

Інакше кажучи, педагогічна задача є структурною одиницею розумової діяльності вчителя, а функції його мислення, якщо розглядати їх по відношенню до практичної діяльності, виступають як функції аналізу конкретних педагогічних ситуацій, постановки задач в даних умовах діяльності, розробки планів та проектів вирішення цих задач, регуляції процесу здійснення цих планів, оцінок одержаних результатів.

Для того, щоб навчально-виховний процес був ефективним, педагог повинен підходити до постановки та рішення педагогічних задач творчо, нестандартно. Зазвичай, мислення починається з постановки задачі, питання. Далі відбувається пошук, побудова попередньої відповіді (гіпотези), розумова або практична перевірка прийнятого рішення. Якщо воно виявилось неправильним, процес повторюється. Творче мислення не передбачає просте звернення до відомих варіантів рішення, схожих завдань. Творче мислення передбачає вихід за межі відомих даних, встановлення нових зв'язків та відношень між об'єктами, широку та цілеспрямовану мобілізацію знань та досвіду.

За В.О.Сластьоніним, вміння вчителя мислити самостійно й оригінально – це найвищий рівень педагогічної майстерності [9].

Використовуючи вже відомі педагогічні прийоми, вчитель повинен вміти збагачувати їх своєю особистою думкою, власним баченням проблеми. Творче мислення педагога безпосередньо включене в його діяльність і спрямоване на вирішення різноманітних педагогічних завдань. Головною метою цих завдань є розвиток особистості учня в процесі навчання й виховання, а умовою досягнення цієї мети є організація активної діяльності учнів.

За Ю.Н.Кулюткіним, центральним моментом практичної діяльності вчителя, моментом, в якому найяскравіше виявляється внутрішня єдність інтелектуальних, емоційних та вольових якостей особистості, є процес прийняття педагогічних рішень. На основі того, як готуються, приймаються та виконуються педагогічні рішення, можна робити висновок про реальний рівень практичного мислення педагога. Характер рішень, що приймаються вчителем у практичній діяльності, визначається, насамперед, змістом і характером задач, з якими він має справу в кожній конкретній ситуації. Складність таких ситуацій, а також необхідність найшвидшого прийняття рішення – все це визначає специфічний характер мислення педагога [7].

Особливості практичних рішень педагога визначаються їхніми часовими параметрами, як правило, – в умовах дефіциту часу. Під час роботи з учнями вчитель повинен прийняти рішення негайно, тому важливим показником професійної придатності педагога є високий рівень швидкості мислення.

З вищесказаного можна зробити висновок, що особливості мислення студента є важливим критерієм його психологічної готовності до педагогічної діяльності. Крім загальних параметрів мислення (логічність, здатність до узагальнення, творча спрямованість), в педагогічній професії не менш значущими є його лабільність та швидкість.

Важливого значення у професії педагога набуває рівень розвитку уяви. У педагогічній професії, як і в інших професіях типу “людина – людина”, найяскравіше виявляються дві функції уяви: творча спрямованість діяльності та прогнозування і передбачення її результатів [5]. Творчий рівень мислення, притаманний вищому, творчому, рівню професіоналізму, неможливий без розвинутої уяви. Уява нерозривно пов’язана з мисленням, обумовлює його креативність, новизну та оригінальність. Без розвинутої уяви педагог не може мислити та діяти нестандартно, а отже – йому важко було б зацікавити на уроці учнів. Вчитель не міг би також ефективно спланувати методи і засоби власної роботи, якби не міг чітко уявляти та ставити собі на меті конкретні результати цієї роботи. Таким чином, без участі уяви неможливе було б проведення розумового експерименту, висунення будь-якої наукової

гіпотези, наукових відкриттів. А в педагогічній практиці без розвинутої уяви вчителя було б неможливе педагогічне новаторство та зрештою – взагалі живе, цікаве та творче спілкування з учнями.

Перед нами постає завдання, на основі результатів дослідження особливостей мислення та уяви, розробити рекомендації щодо вдосконалення та оптимального використання власного розумового потенціалу фахівцями професій типу “людина – людина”.

#### **Список використаних джерел**

1. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта; Наука, 1998. – 168 с.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 512 с.
3. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – Екатеринбург: УГППУ, 1997. – 244 с.
5. Зубкова І.Ю. Динаміка Я-образу вчителя-професіонала: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 20 с.
6. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л., 1967. – 213 с.
7. Кулюткин Ю.Н. Психологическая природа деятельности педагога // Творческая направленность деятельности педагога / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. – Л., 1978. – 124 с.
8. Навакатилян А.О., Крыжановская В.В. Возрастная работоспособность лиц умственного труда. – К.: Здоровье, 1979. – 208 с.
9. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 150 с.
10. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. – М.: Наука, 1985.

The psychological, personalities and social factors of the professional becoming of specialist are analysed in the article. Important qualities of specialist are determined professionally in the profession of type of “people – people” and explored meaningful features of thought and imagination in the professions of this type.

**Keywords:** professional becoming; professional competence; cognitive activity; professional thought.

*Отримано: 26.02.2010*

## Психологічний зміст професійної діяльності слідчих прокуратури України

Стаття присвячена актуальним питанням психологічного забезпечення слідчо-прокурорської діяльності в органах прокуратури України. Викладені напрямки наукових досліджень психологічного змісту професійної діяльності слідчих прокуратури.

**Ключові слова:** слідчо-прокурорська діяльність, психологічне забезпечення.

В статье рассматриваются актуальные вопросы психологического обеспечения следственной деятельности в органах прокуратуры Украины. Изложены направления научных исследований психологических аспектов профессиональной деятельности следователей прокуратуры.

**Ключевые слова:** следственная деятельность в прокуратуре, психологическое обеспечение.

Наукові праці останніх років у галузі юридичної психології свідчать, що слідчі прокуратури України виконують відповідальні завдання в складній обстановці постійного впливу психогенних факторів: інтелектуальних і фізичних перевантажень, постійної концентрації уваги, необхідності ретельного аналізу швидкоплинних ситуацій, що вимагає від слідчих працівників мобілізації психічних функцій.

Професійна діяльність слідчих працівників прокуратури є складною і багатогранною. Їх основні завдання, напрями діяльності та службові обов'язки визначаються основними функціями органів прокуратури, сформульованими в Конституції України (стаття 121) та в Законі України "Про прокуратуру".

Професійна діяльність слідчих прокуратури здійснюється, як правило, в конфліктних та складних умовах, при значному фізичному та психічному навантаженні. Повсякденне вирішення службових завдань переважно пов'язане з людським фактором, тобто з потребами, прагненнями, бажаннями, відчуттями, індивідуальними особливостями громадян. Часто слідчі прокуратури у своїй роботі зустрічаються з відкритою або прихованою протидією з боку правопорушників, які відверто намагаються уникнути відповідальності чи в тій чи іншій формі вплинути на рішення, що приймаються слідчим. У наслідок того, що слідчі прокуратури знаходяться на передовій боротьби із злочинністю та порушеннями закону, їх діяльність має напружений характер, відрізняється екстре-

мальністю, високими емоційними та іншими психологічними навантаженнями, нерівномірним ритмом роботи. Для того, щоб ефективно виконувати службові обов'язки, професійно успішний слідчий прокуратури повинен володіти високою емоційною стійкістю, працездатністю, розвиненими вольовими якостями. Саме це й зумовлює актуальність порушеної теми дослідження.

Враховуючи актуальність зазначеної тематики, нами було висунуто й розпочато наукову розробку гіпотези дослідження: для успішного здійснення покладених на слідчого прокуратури професійних функцій необхідна спеціальна психологічна готовність.

У відповідності до висунутої гіпотези нами було обрано мету дослідження, яка полягає у розкритті організаційних особливостей психологічного забезпечення службової діяльності працівників слідчих підрозділів прокуратури, визначенні її змісту та структури, а також у розробці відповідних теоретичних і практичних методів і засобів психологічного забезпечення у відповідності до основних напрямів роботи служби психологічного забезпечення.

Психологічні аспекти прокурорської діяльності, система професійно-психологічної підготовки працівників правоохоронних органів досліджувалися у роботах Андросюка В.Г., Бандурки В.В., Ратінова О.Р., Коновалової В.О., Романова В.В., Кондратьєва Я.Ю., Шепітько В.Ю., Казміренко Л.І., Дулова А.В., Столяренка О.М., Єнікєєва М.І., Кобеца Г.Г., Шиханцова О.В., Конопльова В.В., Корнева О.М. та ін. Проте сьогодні не можна впевнено говорити про ґрунтовне теоретичне дослідження питань, пов'язаних з психологічним аспектом прокурорсько-слідчої діяльності, та, як наслідок про розвиток всієї системи професійно-психологічної підготовки прокурорсько-слідчих працівників.

Упродовж 2007-2009 років нами вивчалися функції, зміст і умови роботи слідчих прокуратури. За результатами наших власних досліджень ми дійшли висновку, що в їх професійній діяльності можна виокремити ряд найважливіших психологічних особливостей, визначити її структуру, сформулювати основні вимоги, що висуває професія до психологічних якостей спеціалістів.

Результати проведених нами досліджень довели, що відсутність професійної та психологічної готовності до дій в напружених складних ситуаціях негативно впливає на виконання службових завдань, є причиною помилок та похибок, що можуть мати невідворотні наслідки як для професійної діяльності, так і для фізичного та психічного здоров'я працівника. Усунути зазначені недоліки покликаний професійний психологічний відбір та професійно-психологічна підготовка прокурорсько-слідчих працівників, які



мають стати обов'язковим атрибутом кадрової роботи на сучасному етапі розвитку системи органів прокуратури України.

Соціально-психологічне дослідження прокурорсько-слідчої діяльності дозволило нам установити психічні закономірності даного виду діяльності та виділити її основні психологічні засади.

За результатами отриманих нами експериментальних даних, психологічна структура професіографічного опису прокурорсько-слідчої діяльності складається з таких елементів:

- професіограма слідчого прокуратури;
- індивідуальний стиль та рівень професіоналізму й майстерності слідчого прокуратури;
- наявність професійних навичок і вмій слідчого прокуратури;
- система професійно-психологічного відбору і розстановки кадрів слідчих прокуратури;
- стиль керівництва слідчого прокуратури;
- налагоджена система професійної орієнтації, професійної підготовки, виховання і формування особистості працівників слідчих органів прокуратури;
- система психопрофілактичних заходів із запобігання професійної деформації прокурорсько-слідчих працівників та її попередження;
- організація робочих місць, робочого часу тощо.

На нашу думку, діяльність прокурорсько-слідчих працівників належить до інтелектуальних видів праці, оскільки в її психологічній структурі домінує когнітивний компонент, тобто основні професійні функції прокурора або слідчого вимагають високої активності мислення (аналітико-синтетичних і логічних операцій), мови в її монологічній і діалогічній формах, значного об'єму довготривалої і оперативної пам'яті, стійкості уваги та розвинутої уяви. При цьому дана діяльність як складна система включає й інші психічні функції, у взаємодії з якими вона обумовлює здатність працівників органів прокуратури до ефективного вирішення професійних завдань.

За класифікацією професій діяльність працівників органів прокуратури, як і інших юристів відноситься до гуманітарних видів професій типу “людина – людина” (“людина – група” і “людина – суспільство”), оскільки вона пов'язана з постійною взаємодією з людьми [3].

У своїй діяльності прокурорсько-слідчі працівники стикаються з необхідністю оцінювати вчинки людей з позицій норм права і закону. При цьому вони спостерігають найрізноманітніші прояви активності людей в кризових ситуаціях їх життя і повинні вирішувати їх долю на

основі норм правосуддя. Тому неодмінно дана професія несе в собі високу соціальну значущість і відповідальність. Як загальну характерну особливість прокурорсько-слідчої діяльності слід зазначити те, що дана діяльність представляє собою складну соціальну відкриту систему, оскільки вона включена в широкий контекст правової системи суспільства і вирішує поставлені державою задачі правосуддя, особистої і суспільної безпеки, боротьби зі злочинністю.

Працівники органів прокуратури України виконують завдання в складній обстановці постійного впливу психологенних факторів: інтелектуально-фізичних перевантажень, значної роботи уваги та пам'яті, необхідності безупинного аналізу ситуацій, що змінюються – все це вимагає від працівника органів прокуратури мобілізації всіх психічних та фізичних можливостей. Тут слід зауважити, що прокурорсько-слідча діяльність має певні особливості, які визначаються специфікою взаємодії “людина-право”. Вони пов'язані з тим, що рівень злочинності зростає та наповнюється новим змістом. Це потребує від працівників прокуратури застосування спеціальних знань, навіть у вузьких та специфічних сферах людської діяльності, нових форм і методів роботи, динамічного розвитку та вдосконалення професійних дій. Крім того, специфіка прокурорсько-слідчої діяльності зазнає впливу факторів, які суттєво її ускладнюють. До них належать екстремальні умови, ситуації та обставини професійної діяльності, які складаються з низки певних чинників.

Ґрунтуючись на сучасних дослідженнях у сфері правоохоронної діяльності, нами було виділено дві групи несприятливих професійних чинників.

До першої, зокрема, належать:

- недотримання законів у напрямку прокурорського нагляду й розуміння свого обов'язку відповідного реагування на ситуації недотримання закону;
- людські втрати, що відбуваються під час професійної діяльності (загибель співробітників, жертви злочинів, моральне й психологічне травмування, апелювання до відповідного прокурорського реагування);
- загальна дезорганізація життя у місті, на території, на дорозі, незвичайна поведінка громадян (паніка, істерія, підвищена агресивність тощо);
- активізація кримінального елемента – перехід від імітації правослухняності до агресії та застосування фізичної сили;
- усвідомлення відповідальності за свої рішення, вчинки, дії та досягнення необхідного професійного результату;
- особиста небезпека;

- корупційна небезпека (підкуп, обіцянки, погрози), в екстремальних ситуаціях правопорушники та злочинці опиняються у критичних ситуаціях і ладні пообіцяти, запропонувати, надати працівнику певні матеріальні вигоди, щоб уникнути відповідальності.

Ця група чинників здійснює значний морально-психологічний вплив та вимагає від прокурорсько-слідчого працівника високої морально-психологічної підготовленості, мобілізації фізичних та психічних ресурсів особистості, стійкості, самовладання, домінування вольової регуляції [1].

Другу групу складають екстремальні професійно-психологічні чинники, які характеризуються загальним впливом на психіку, що гальмує реалізацію звичайних, відпрацьованих раніше дій, які успішно здійснювалися у відносно спокійних робочих умовах. До них ми віднесли:

- неочікуваність, новизну та незвичність;
- раптовість (більшість важких умов та їх ускладнення розвиваються різко, радикально змінюючи ситуацію, що вимагає від слідчого прокуратури готовності до таких ускладнень, постійної пильності, уміння не розгубитися, швидко знайти вихід);
- дефіцит часу (екстремальні ситуації примушують прокурорсько-слідчих працівників діяти швидко, вчасно реагувати на зміни обстановки і розвиток подій);
- значні навантаження (необхідно діяти в складних умовах, досягати позитивних результатів, використовуючи свої можливості, гранично напружувачись, демонструючи все, на що здатні);
- тривалість навантажень є характерним чинником прокурорсько-слідчої діяльності (навіть кабінетна робота здійснюється в умовах постійного поспіху, вирішення складних завдань, розмов з важкими у спілкуванні людьми, порушення запланованих заходів терміновими задачами, без перерв, у тісноті);
- невизначеність (практично завжди працівникам органів прокуратури доводиться діяти в обстановці інформаційної невизначеності);
- ризик, притаманний будь-якій правоохоронній діяльності.

Чинники професійної діяльності, що ускладнюють роботу слідчих прокуратури, можуть позитивно впливати на психіку працівника, якщо він високо підготовлений морально і психологічно [2].

На нашу думку, для його психічної діяльності в екстремальних умовах іманентним є:

- загострене почуття обов'язку, відповідальності та рішучості, поєднане з бажанням ефективно вирішувати завдання;

- самооблізація;
- енергійність та активність, наполегливість та завзятість у досягненні мети;
- домінування мотивації досягнення;
- підвищені пильність, уважність, спостережливність;
- зібраність і постійна готовність до несподіванок, швидкість реакцій при зміні обставин та виникненні небезпеки.

Для наукового обґрунтування сутності професії слідчого прокуратури обов'язковим є проведення психологічного аналізу її загальної структури, одним з головних результатів якого є створення професіограми прокурорсько-слідчої діяльності. Створення професіограми дозволяє більш виважено та конкретно підійти до питання професійного психологічного добору прокурорсько-слідчих кадрів, а також дозволить розробити ефективні методи та прийоми професійно-психологічного відбору.

Базова професіограма прокурорсько-слідчих працівників повинна комплексно відображати основні сторони їх професійної діяльності та якості, які в ній реалізуються. Тому на початку дослідження нами було взято за мету дослідити ці основні сторони, які виступають загальними рисами (особливостями) такої діяльності та відображають її соціальну сутність, а вже потім переходити до дослідження структурних компонентів цієї діяльності, в яких реалізуються відповідні якості прокурорсько-слідчих працівників.

Отже, основні психологічні особливості професійної діяльності прокурорсько-слідчих працівників нами було виокремлені:

- правова регламентація (нормативність) професійної поведінки прокурорсько-слідчих працівників;
- владний, обов'язковий характер професійних повноважень посадовців органів прокуратури;
- екстремальний характер правоохоронної діяльності;
- нестандартний, творчий характер праці;
- процесуальна самостійність, персональна (для багатьох – підвищена) відповідальність прокурорсько-слідчих працівників.

Діяльність прокурорсько-слідчих працівників досить чітко законодавчо регламентована. Відступ від своїх службових обов'язків, порушення працівником посадових повноважень розглядається як порушення закону і свідчить перш за все про низький рівень його професійної компетентності.

Використання працівником органів прокуратури своїх владних службових повноважень нерідко істотно зачіпає інтереси громадян, юридичних осіб, організацій. Тому надання працівникам органів

прокуратури відповідних повноважень припускає їх розумне використання з урахуванням характеру скоєного винним, ситуації, що склалася, особи суб'єкта, відносно якого застосовуються ті або інші заходи правового характеру.

Професійна діяльність прокурорсько-слідчих працівників через те, що вони знаходяться на передовій боротьби із порушеннями закону, у більшості випадків носить вельми напружений, відповідальний характер, обумовлений виконанням великого об'єму складної, різноманітної роботи в умовах гострого дефіциту інформації і часу, активної протидії зацікавлених осіб, які нерідко ігнорують правові норми. Нервово-психічне навантаження значно посилюється постійною зміною умов праці, порушеннями звичного режиму добової життєдіяльності, вимушеною відмовою від звичайного для багатьох людей відпочинку, що іноді призводить до розвитку стійких станів психічної напруженості, емоційної лабільності, появи невротичних реакцій, психосоматичних функціональних розладів та інших захворювань, які виникають на цьому ґрунті. Тому працівники органів прокуратури повинні відрізнитися гарним фізичним та психічним здоров'ям, витривалістю до значних психофізичних навантажень, високою працездатністю, мати високий рівень нервово-психічної, емоційно-вольової стійкості, що слід розглядати як один з найважливіших чинників їх професійної придатності.

Однією з особливостей роботи прокурорсько-слідчого працівника є те, що йому доводиться мати справу з різноманітними життєвими ситуаціями, долею різних людей, що вимагають індивідуального, творчого підходу, уважного вивчення правовідносин, які виникли в даній ситуації. Тому працівник органів прокуратури повинен володіти не тільки суто професійними правовими та суспільно-політичними, але і спеціальними знаннями з різних областей науки, а також мати досить високорозвинений інтелект.

Процесуальна незалежність діяльності слідчих прокуратури є одним з ґрунтовних принципів здійснення правоохоронної діяльності та правосуддя, згідно з яким кожен слідчий, прокурор, при виконанні покладених на них обов'язків підкоряються тільки закону і не повинні залежати від будь-яких зовнішніх впливів. Виховання прокурорсько-слідчих працівників у дусі підпорядкування Закону формує їх правосвідомість, здатність самостійно ухвалювати рішення, відчуття персональної відповідальності за свої рішення і вчинки. Зазначені принципи процесуальної самостійності та персональної відповідальності прямо закріплені у кримінально-процесуальному законодавстві. Так, у статті 114 Кримінально-

процесуального кодексу України вказано, що “при провадженні досудового слідства всі рішення про спрямування слідства і про провадження слідчих дій слідчий приймає самостійно, за винятком випадків, коли законом передбачено одержання згоди від суду (судді) або прокурора, і несе повну відповідальність за їх законне і своєчасне проведення”. Також у цій статті спеціально обумовлені випадки, коли слідчий може не погодитися з думкою прокурора про притягнення як обвинуваченого, про кваліфікацію злочину і обсяг обвинувачення, про направлення справи для віддання обвинуваченого до суду або про закриття справи, зберігаючи за собою право подати справу вищестоящому прокуророві з письмовим викладом своїх заперечень.

Отже, такими є основні особливості професійної діяльності прокурорсько-слідчих працівників, які відображають її соціальну сутність. Проте якісний психологічний аналіз професійної діяльності прокурорсько-слідчого працівника, крім соціально-психологічних особливостей, охоплює також її структурні компоненти.

Виокремлення цих структурних компонентів дозволяє доповнити професіограму всієї прокурорсько-слідчої діяльності (опис різних об'єктивних характеристик діяльності), визначити психограму (професійно значущі властивості) особи прокурорсько-слідчого працівника і зрештою, створити надійну систему оцінки і добору кандидатів на службу в слідчі підрозділи прокуратури України.

На думку провідних фахівців у галузі юридичної психології (В.Г. Андросюк, В.І. Барко, Л.І. Казміренко, Ю.Б. Ірхін, В.С. Медведєв), основними компонентами структури професійної діяльності прокурорсько-слідчого працівника як різновиду правоохоронної діяльності виступають: пізнавально-прогностична (когнітивна); особистісна; конструктивна; комунікативна; організаційно-управлінська; виховна (профілактична); соціальна.

Когнітивна діяльність прокурорсько-слідчого працівника характеризується високим ступенем невизначеності первісного, вихідного розумового завдання, невизначеністю шляхів побудови моделей з відновлення дійсних фактів, подій, їх взаємозв'язків, що спричиняє необхідність маніпулювання значною кількістю суттєвих та несуттєвих елементів при проведенні мисленневих операцій.

Вивчення соціальних явищ, їх правовий аналіз, особливості самого процесу пізнання припускають наявність певних когнітивних, особистісних якостей, що становлять в своїй сукупності один з основних чинників професійної придатності.

Функцію формування психологічної готовності до слідчої діяльності в органах прокуратури на сьогоднішній час, здійснює переважно психологічна служба. Безпосередньою метою служби

психологічного забезпечення навчальної та службової діяльності є професійно-психологічний відбір кандидатів на роботу та формування психологічної готовності у працівників органів прокуратури. Формування психологічної готовності відбувається під час психологічної діяльності психологів у всіх напрямках та видах роботи.

Перспективи наших подальших наукових пошуків полягають у розкритті організаційних особливостей психологічного забезпечення службової діяльності працівників слідчих підрозділів прокуратури, визначенні її змісту та структури, а також у розробці відповідних теоретичних і практичних методів і засобів психологічного забезпечення у відповідності до основних напрямів роботи служби психологічного забезпечення.

Досягнення цієї мети нами планується шляхом експериментального вивчення різних аспектів організації психологічного забезпечення слідчо-прокурорської діяльності, формування психологічної готовності до різних видів слідчо-прокурорської діяльності, узагальнення та аналіз вітчизняного практичного досвіду та досвіду зарубіжних країн.

#### **Список використаних джерел**

1. Ірхін Ю. Б. Формування концептуального підходу до визначення критеріїв професійно-психологічного відбору кандидатів на керівні посади органів внутрішніх справ відповідно до сучасних вимог / Ю. Б. Ірхін // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. Максименка С. Д. – Т. VI, випуск 4. – К.: ГНОЗІС, 2004. – С.122-133.
2. Ірхіна С. М. Профорієнтація та професійно-психологічний відбір в органах внутрішніх справ України: Навчальний посібник / С. М. Ірхіна. – К. : РВЦ КНУВС, ДП “Друкарня МВС”, 2007. – 92 с.
3. Кулагин Б. В. Основы профессиональной психодиагностики / Кулагин Б. В. – Л. : Медицина, 1984. – 216 с.

Article presents pressing questions of psychological maintenance of investigatory activity in bodies of Office of Public Prosecutor of Ukraine. Directions of scientific researches of psychological aspects of professional work of inspectors of Office of Public Prosecutor are stated.

**Keywords:** investigatory activity in Office of Public Prosecutor, psychological maintenance.

*Отримано: 22.03.2010*



## **Психологічні механізми особистісного зростання підлітків**

У статті на основі теоретичного аналізу визначено сутність особистісного зростання людини, показано тісний взаємозв'язок особистісного і морального зростання у підлітковому віці, обґрунтовано психологічні механізми становлення моральної самосвідомості підлітків як основи їхнього особистісного і морального зростання

**Ключові слова:** особистісне зростання, моральне зростання, психологічні механізми, моральна рефлексія, моральна саморегуляція, моральне “Я” особистості підлітка

В статье на основе теоретического анализа определена сущность личностного роста человека, показана тесная взаимосвязь личностного и морального роста в подростковом возрасте, обосновываются психологические механизмы становления морального самосознания подростков как основы их личностного и морального роста

**Ключевые слова:** личностный рост, моральный рост, психологические механизмы, моральная рефлексия, моральная саморегуляция, моральное “Я” личности подростка

У сучасних соціальних умовах поведінка підлітків зазнала різних змін, але у цих змінах існують як негативні (невизнання суспільних обов'язків, самовпевненість, агресивність, девіантність, відсутність ідеалів, втрата романтизму, зниження значущості загальнолюдських чеснот), так і позитивні здобутки (соціальна невимушеність, впевненість у собі, розкутість і можливість бути самим собою, прагнення до успіху, неординарності, творчості). Незважаючи на всі суперечливі тенденції особистісного становлення, головне для цього періоду – це набуття підлітком якісно нового рівня особистісного зростання, коли завдяки засвоєнню нової соціальної позиції реально структурується його свідоме ставлення до себе як до дорослої людини.

Проблемі особистісного зростання як психологічному феномену приділяли увагу, починаючи з середини минулого століття, представники гуманістичного та феноменологічного напрямів. За їх визнанням, для нормально функціонуючої здорової людини значущими особистісними властивостями є “зміна” і “зростання”. У розумінні поняття “особистісне зростання” смислові акценти вчених

не співпадали, однак однією лінією у багатьох положеннях поєднувалася ціннісна самореалізація природних потенціалів людини.

У змістовний контекст поняття “особистісне зростання” покладалося таке: активний процес функціонування людини, яка здійснює вільні вибори між діалектично взаємопов’язаними цінностями зростання і цінностями здорового регресу (Г.Оллпорт), зміна як “рух вперед і вгору” в міру того, як людина піднімається в ієрархії потреб, постійна зміна як вільний рух самоактуалізації потенціалів людини (А.Маслоу), конструктивна організмична потреба розвиватися і удосконалюватися, зміна способів сприйняття власного внутрішнього світу, свого “Я” (К.Роджерс), процес здійснення життя вільною, соціально інтегрованою особистістю, що наділена духовним початком (Р.Мей), самореалізація як пробудження і самоздійснення прихованих можливостей людини, самоактуалізація через переживання і усвідомлення свого “Я” як синтезуючого духовного центру (Р.Ассаджолі) тощо. Отже, за таким розумінням джерелом особистісного зростання визнавалися природні потенціали людини, що первісно містили у собі тенденції самореалізації чи самоактуалізації, завдяки яким особистість зростає з середини, зі свого “Я”, точніше – її зростання зумовлюється становленням власної “Я-концепції” [8; 10; 13; 15; 23; 24].

На протигагу гуманістичній психології у традиційній психології вітчизняні та російські психологи вивчали генезис особливостей підростаючої особистості у взаємозв’язку з соціальними джерелами впливу. Розвиток особистості визнавався основним способом її існування (Л.І.Анциферова). З одного боку, він визначався як процес входження, індивідуалізації та інтеграції особистості в нових умовах соціального середовища (А.В.Петровський), з іншого – як процес становлення особистісних якостей індивіда засобами соціалізації та виховання (К.О.Абульханова-Славська, Б.С.Братусь, Г.С.Костюк, В.І.Слободчиков, О.Т.Соколова та ін.). Виходячи з цього, сутнісний зміст концепції особистісного розвитку в період підлітковості пов’язувався з формуванням соціальної позиції (Д.Й.Фельдштейн), становленням творчих здібностей у процесі проєктивної діяльності (К.Н.Поліванова), розвитком різних образів “Я” у структурі “Я-концепції” (Ф.Патаки, Н.П.Рязанова), формуванням ціннісно-сислової сфери свідомості (Б.С.Братусь), становленням морально-духовних складових самосвідомості (Т.О.Флоренська) [1; 9; 14; 16; 17; 22].

Процес узагальнення науковцями результатів психологічних досліджень з проблеми особистісного зростання дозволив наповнити

сутність цього поняття (у сучасних варіантах психологічних словників) таким змістом: це “активний процес становлення, в якому людина бере на себе відповідальність за свій майбутній життєвий шлях” (Т.М.Титаренко) або “це розгортання особливої діяльності переживання особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх стимулів, коли вона, здійснивши вчинок, приймає себе новою, такою, що виходить за межі попередньої даності” (О.Г.Лідерс) [14; 16; 22].

Останнім часом з позицій особистісно зорієнтованого підходу до виховання підкреслюється значущість розв’язання проблеми особистісного зростання людини. В ракурсі інноваційних ідей цього підходу накреслено нові шляхи зростання, що пов’язані із забезпеченням становлення морально-духовної самосвідомості та розвитку особистісних цінностей (якостей) вихованця (І.Д.Бех) [4].

Аналіз гуманістичного та феноменологічного напрямів в психології показав, що взаємозв’язок понять “розвиток особистості” та “особистісне зростання” тісний, але смислові акценти в них різні.

“Розвиток особистості”, згідно з Маслоу, це динамічний процес (“рух вперед і вгору”, “змінність”, “постійний напрямок руху протягом життя”), який триває безперервно. І саме в цьому динамічному процесі, коли задовольняються базові (дефіцитарні) потреби, пріоритет починає набувати мотивація зростання, тобто можна відмічати активне “особистісне зростання”. Останнє фактично залежить від внутрішнього стану, від “психології свободи” особистості, а не від зовнішнього світу, впливи якого на процес її зростання відносні.

Передумовою “особистісного зростання”, за Маслоу, є первісно існуюча, спадково детермінована внутрішня природа і “серцевина” особистості – самість. “Особистісне зростання” принаймні впритул наближається до “розвитку в напрямку самоактуалізації”, однак це не одне і те ж; і розуміти його можна як самовираження самості, тобто як реалізацію прихованих здібностей і потенційних можливостей людини.

Отже, поняття “особистісне зростання” (як воно представлено у Маслоу) – це зростання зсередини, з “серцевини” особистості – її самості, як актуалізація і поступове сходження до самоціннісного: життєвості, цілісності, завершеності, краси, справедливості, простоти, самодостатності [15; 21; 23; 24].

За Роджерсом, “Я-концепція” є ядром особистості, в якому сконцентрована позитивна, здорова і конструктивна “тенденція до зростання, спонування до самоактуалізації або тенденція рухатися вперед” як головна рушійна сила життя. Максимальне особистісне

зростання у людини відбувається тоді, коли до неї щиро, з емпатією і розумінням ставляться оточуючі та приймають її такою, якою вона є. “Особистісне зростання” – це прагнення перебудувати чи змінити свою особистість і своє ставлення до життя, зробити його досить зрілим. У процесі особистісного зростання у людини змінюється сприйняття себе, вона реальніше оцінює себе; така людина стає дуже схожою на ту, якою вона хоче бути; вона впевненіша у собі і краще володіє собою; вона краще розуміє себе, стає відкритішою досвіду, менше заперечує і придушує свій власний досвід.

На думку Роджерса, у динаміці змін людина “зростає як особистість”. Отже, “особистісне зростання” – це зміни, які актуалізують “здібності людини відчувати себе” і бути відкритою тому, що відбувається усередині неї, розуміти і “приймати себе такою, як є”, а також постійно “просуватися до високої конгруентності”. Виходить, що в динамічному процесі розвитку людини особистісне зростання пов’язане зі зміною способів сприйняття свого внутрішнього світу. Чим більше внутрішньо особистість досягає своє “Я”, тим більше вона зростає. Визначена динаміка внутрішніх змін людини за своєю суттю і є запропонована Роджерсом модель особистісного зростання, яка на сьогодні залишається найгуманнішою і найоптимістичнішою моделлю [21; 24; 25].

Отже, представники гуманістичного напрямку, звертаючись до поняття “особистісне зростання”, досить часто розуміють його як процес динамічний безперервний і такий, що відбувається у внутрішньому світі, “усередині” особистості.

Водночас більшість вчених висувають положення про те, що особистісне зростання тісно корелює з моральним зростанням. При цьому особистісною передумовою морального зростання виступає процес становлення моральної самосвідомості, зокрема її ядра, сутнісного центру людини – образу морального “Я” (Р. і Д.Байярди, І.Д.Бех, К.Свенкон, Г.А.Цукерман). Природа моральних уявлень інтерпретується по-різному: як звичка виконувати “належне” (Д.Болдуїн), як набуття власної системи цінностей (Б.С.Братусь, Х.Ремшмідт, В.Хоффман), як особистісні цінності (І.Д.Бех), як мотиваційна цінність (Л.І.Божович), як здатність переносити нетерпиме ставлення до порушення норм на власну поведінку (С.Г.Якобсон), як емоційно-ціннісні переживання (Г.Крайг, М. і Р.Снайтери) [7; 8; 10; 15; 16; 17; 18].

У цілому моральне зростання особистості зумовлюється специфічними фактами оточуючого світу і в першу чергу тими, що визначають “належність”, “повинність”, “ціннісність”. Нормативно-ціннісна регуляція як першооснова моральної регуляції виникає на

ранніх етапах онтогенезу особистості; її детермінантами стають як зовнішні, так і внутрішні передумови.

У науковому аналізі механізмів розвитку моральної самосвідомості підлітка доцільно, відволікаючись від змістовних характеристик “Я-концепції”, сконцентруватися на функціональному забезпеченні, конкретно на тому, яким чином певні механізми забезпечують розвиток та актуалізацію позитивних форм поведінки підлітка. Утім, спочатку логічно буде відповісти на питання: який зміст стоїть за поняттям “психологічні механізми” як такі?

Наголосимо, що проблема вивчення психологічних механізмів є актуальною не тільки в психології особистості, але й активно піднімається до розгляду в психології виховання. Виявилось, що з метою визначення способів регуляції у просторі міжособистісних взаємин, діяльності, спілкування підлітка та способів його саморегуляції у просторі самоусвідомлення, вихователю важливо у кожному з цих параметрів орієнтуватися на конкретні психологічні механізми (І.Д. Бех). Останні, з точки зору Л.І.Анциферової, М.Й.Боришевського, В.К.Вілюнаса, є теоретичною категорією і презентуються у будь-якій психологічній системі як стан оптимальних взаємодій та співвідношень між її актуальними елементами, що й забезпечує функціонування, становлення і розвиток цієї системи. Передусім характеристика психологічних механізмів може базуватися на аналізі особливостей структурних елементів психологічної системи [4; 16].

Враховуючи викладену вище позицію, здійснити досить чітке визначення психологічних елементів системи не можна у зв'язку з тим, що йдеться лише про гносеологічні абстракції. Один і той самий феномен може бути схарактеризований і як процес, і як механізм залежно від контексту висунутих перед дослідником завдань.

Аналіз ретроспективи вивчення процесу особистісного зростання індивіда у зарубіжній психології показав, що існує певна обмеженість підходів до розкриття цього процесу, оскільки його зводять до якогось одного механізму. Так, у К.Хорні – це природне почуття тривоги, у Е.Фромма – це прагнення подолати фрустрацію, у Г.Оллпорта – це “риса-мотив”, у К.Ясперса – це потреба до саморозкриття тощо [21; 23; 24; 25].

Однак серед сучасних вчених з'явилися інші наукові погляди. Так, К.О.Абульханова-Славська висуває ряд таких взаємопов'язаних психологічних механізмів розвитку особистості, як домагання, задоволеність, саморегуляція, тенденція до підвищення ролі “Я”, орієнтація на оцінки оточуючих; Н.І.Непомняця покладає в центр розвитку особистості такі узагальнені механізми, як

ціннісність, “Я” та суб’єктивну форму ставлення до інших людей, вірніше, так зване ставлення “Я – інший”; В.К.Вілюнас механізмами біологічної і соціальної мотивації, що впливають на розвиток особистості, бачить мотиваційне обумовлювання та опосередкування. У свою чергу, переключення емоцій, на його думку, є першоосновою особистісної мотивації і виступає як універсальний механізм її розвитку [2; 6; 12; 16].

Вітчизняні вчені не залишалися осторонь цих важливих питань і в контексті створення нових теоретичних моделей особистісного зростання дитини вирішували завдання знаходження та об’єктивації тих прихованих у внутрішньому світі психологічних механізмів, за допомогою яких здійснюються складні психічні операції. У зв’язку з цим відбувався пошук відповіді на питання: у чому ж зміст внутрішнього механізму породження особистісної якості? За І.Д.Бехом, він зводиться до процесу виклику емоційного переживання, як спонуки до вчинку. “Психологічними засобами (знаряддями) даного процесу є засоби породження у вихованця емоційного рухомого образу поставленої вимоги і засоби створення у нього глибинної рефлексії щодо цієї вимоги. Такі засоби і мусять бути об’єктивованими у певній формі: вербальній (аргументація), предметній (модель поведінки)” [4].

Виходячи зі специфіки нашого дослідження, важливою проблемою, яка була визначена нами, стала проблема виявлення специфічних психологічних механізмів розвитку моральної самосвідомості особистості підлітка. Свого часу про необхідність вирішення цього питання, але відносно розвитку самосвідомості як такої говорив Б.Г.Ананьев [3]. На його думку, специфічним психологічним механізмом самосвідомості особистості підлітка стає внутрішнє мовлення, вірніше, внутрішні монологи і мисленнєві діалоги, тим самим утворюються основні рефлексивні операції у функціях цієї складної форми свідомості. Саме з питання про внутрішнє мовлення і його рефлексивне походження неминуче піднімається глобальніше питання про рефлексивний, отож, вторинний (найвищий) цикл розвитку всіх психічних процесів (мислення, мови, емоцій, волі) особистості у підлітковому віці. У подальшому дослідженнями Н.І.Гуткіної було підтверджено, що особистісна рефлексія (само-рефлексія) виступає особливим психологічним механізмом становлення самосвідомості у період дорослішання [14; 16].

Сьогодні досить актуальною є ідея стосовно іншого психологічного механізму становлення “Я-концепції” підлітка, яка виводить нас на аспект саморегуляції. Закріпленню цієї ідеї передували численні дослідження процесу регуляції поведінки

особистості, які в межах вирішення даної проблеми сприяли утвердженню нової категорії – саморегуляції [6; 14; 18; 22].

З метою більш глибокого вивчення особистісної рефлексії та саморегуляції як психологічних механізмів розвитку самосвідомості особистості підлітка під нашим керівництвом були проведені психологічні дослідження, результати яких стали підґрунтям наукової інтерпретації цих механізмів [6].

Загалом теоретичний характер вивчення цього питання дозволив нам зробити певні висновки про сутність психологічних механізмів, котрі являють собою глибинні психологічні утворення. Слідом за Л.І.Анциферовою, психологічні механізми ми розуміємо як закріплені у психологічній структурі особистості способи її перетворень, у результаті яких з'являються різні особистісні новоутворення, підвищується або знижується рівень організованості структурних компонентів, змінюється режим їх функціонування. Крім того, аналіз окремих наукових позицій вчених з цього питання [10; 14; 16; 18], а також результатів наших досліджень [6] допоміг відтворити процес їх функціонування у структурі моральної самосвідомості підлітка.

Звернемося спочатку до інтерпретації рефлексії, яка виступає найхарактернішим механізмом самосвідомості підлітка.

Зважимо на той факт, що в період підлітковості основним новоутворенням, котре актуалізоване інтенсивною перебудовою і удосконаленням мовно-мисленневих функцій, а відтак, і когнітивної складової самосвідомості, стає особистісна рефлексія. Сутність останньої полягає в осмисленні та переосмисленні особистісних змістів (власних образів “Я”), які відбивають нові знання про самого себе. Тим самим рефлексивний аналіз призводить до переосмислення особистістю підлітка власних рис характеру, якостей, можливостей та здібностей і залежно від спрямованості осмислення у нього може актуалізуватися минулий образ “Я” (ретроспективна рефлексія), теперішній образ “Я” (ситуативна рефлексія) або майбутній образ “Я” (перспективна рефлексія).

Однак специфіка моралі, її сутність і природа вказують на те, що рефлексія в межах такої її форми, як моральна свідомість, має утримувати у собі певні специфічні акценти. І це дійсно так, оскільки в дефініції моральної рефлексії необхідністю є екзистенція морального: належне (категорія норми) і ціннісне (категорія добра). Звідси випливає, що моральна рефлексія – це осмислення і переосмислення особистістю взаємодій (діяльності, взаємин, спілкування) з точки зору належного й ціннісного, яка підносить її на новий рівень осягнення соціального простору. Так само і моральна саморефлексія,



яка структурує феноменальне поле моральної самосвідомості, містить у собі належно-ціннісне. Тому в досліджуваному контексті ми розуміємо моральну саморефлексію підлітка як механізм осмислення і переосмислення з точки зору належного й ціннісного власних особистісних змістів (різних аспектів “Я” – реального, нормативного, ідеального), що відображають нові, ціннісні знання про самого себе.

Звісно, за допомогою моральної саморефлексії підліток, залежно від певної спрямованості у просторі та часі, здійснює аналіз і осмислення не тільки актуальних, але й потенційних можливостей, якостей, вчинків та особистісної поведінки в цілому. Саме в просторі моральної рефлексії відбувається осмислення і переосмислення змістовних параметрів моральної самосвідомості, переважно нормативного “Я”, яке відбиває позитивні, самодостатні уявлення про самого себе. Лише такі відрефлексовані, емоційно-ціннісні образи підлітка щодо самого себе і можуть підтримувати процес його зростання. Наприклад, уявлення про власну гідність (доброзичливість, відповідальність, чесність, справедливість, емпатійність та ін.) та честь (здатність до відданості у дружбі, прагнення допомагати друзям, можливість зберігати альтруїстичну позицію тощо). Більше того, механізм переосмислення вчинків власного “Я” може енергетизувати відгук ціннісного з глибинних надр совісті у зв’язку з якимись помилками або порушеннями, неадекватними діями або афективними реакціями. Моральна саморефлексія підлітка корелює з вимірами сумлінності, соромливості, співпереживання та іншими моральними почуттями у випадках, коли він через певні соціальні обставини опинився у проблемній ситуації чи перед моральною колізією.

Якщо моральні новоутворення неодноразово реалізуються у вчинках підлітка, то вони стають стійкими якостями його особистості. Зрозуміло, що процеси оволодіння й реалізації не здійснюються самі собою, а пов’язані з таким механізмом нормативно-ціннісної самосвідомості підлітка, як моральна саморегуляція.

Уточнимо: моральна саморегуляція – це психологічний феномен, котрий може розглядатися і як джерело творення власної особистості, і як засіб гармонізації способів життєдіяльності, і як механізм гуманізації міжособистісних взаємин, і як інструмент ідентифікації зі значущими іншими, і як механізм оволодіння й реалізації моральних норм, і, зрештою, як функція процесу самосвідомості. Однією з найсуттєвіших функцій моральної саморегуляції є функція забезпечення у структурі особистості синергійності взаємозв’язків загальнолюдських імперативів з індивідуальними максимами з метою досягнення на цій основі суспільно значущої мети. Проте у змістовно-функціональному контексті самосвідомості моральна

саморегуляція виступає механізмом творення нормативного “Я” підлітка як суб’єкта вільних вчинків.

Враховуючи те, що моральна саморегуляція є конструктом поведінкової (вольової) складової нормативно-ціннісної самосвідомості, вона, у нашому розумінні, виступає як здатність довільно, за внутрішніми спонуканими керувати власними діями і вчинками згідно з прийнятими у соціальному середовищі загальнолюдськими нормами.

Звернувшись до нашого емпіричного досвіду і побачивши ту дистанцію, яку долають підлітки у процесі опанування самих себе та того природного і соціального довкілля, в якому вони життєстверджуються, ми можемо наголошувати на такому: саме для тих, хто досягає високого ступеня розвитку моральної саморегуляції, характерними стають вільні дії та вчинки. З цього випливає, що підлітки з достатнім ступенем розвитку моральної самосвідомості, на основі неодноразово здійснюваних під егідою моральної саморегуляції (яка виступає у нерозривній єдності, точніше, “симбіозному” взаємозв’язку з моральною рефлексією) вільних дій і вчинків, оволодівають новими моральними утвореннями. Зазначені психологічні механізми самосвідомості особистості підлітка призводять не тільки до утворення в її структурі морального “Я”, відображення своїх актуальних можливостей та ступеня ефективності їх реалізації, розуміння потенціалів саморозвитку своєї особистості, але й до усвідомлення смислу взаємодій з оточуючими, здатності побачити моральну позицію іншого, можливості досягнення того, як власна особистість сприймається оточуючими і, що головне, виявлення безумовного ціннісного ставлення до значущого кола осіб.

Отже, становлення такої складової моральної самосвідомості підлітка, як емоційно-ціннісне ставлення до себе, “визріває” завдяки моральній саморефлексії й саморегуляції з нормативно-ціннісного ставлення до інших.

При цьому сутність механізму моральної саморегуляції полягає у включенні тих чи інших особистісних утворень (моральних якостей) до процесу структурування й керування (оволодіння й реалізації) власними діями, вчинками та поведінкою у цілому. Тим самим удосконалюється процес побудови моральної самосвідомості, оскільки виникає зворотний процес. Тепер кожний вільний вчинок виступає еквівалентом нового морального утворення – самоцінності особистості підлітка.

У підсумку поставимо акцент на специфічності розглянутих нами механізмів моральної самосвідомості підлітка. По-перше, специфічність цих механізмів полягає у тому, що вони являють собою ідеальні утворення: у контексті моральної саморефлексії – це осмислення й

переосмислення особистісних змістів “Я” (більшою мірою морального “Я”); у контексті моральної саморегуляції – це включення до прийняття і реалізації довільних рішень (вільних дій) особистісних якостей. По-друге, специфічними виявляються самі результати удосконалення моральної самосвідомості. Цими результатами стають нові моральні утворення (особистісні якості), що спонукають особистість підлітка до вільних дій і вчинків. По-третє, особливими також виявляються допоміжні засоби становлення моральної самосвідомості, серед яких мовленнєві і вольові самовпливи: самозаборона, самозаохочення, самонавіювання, самосповідь, самопереконавання, самонаказ, самопідкріплення, самокоректування, самоконтроль та багато інших.

Отже, ми прагнули презентувати (незважаючи на високий ступінь складності проблеми) такі психологічні механізми становлення моральної самосвідомості підлітка, як моральна саморефлексія та моральна саморегуляція. Було відтворено їх інтегративний та глибинний характер. По суті, ці складні механізми презентуються як ідеальні утворення. Однак завдяки цим механізмам конкретні результати трансформації моральної самосвідомості підлітка як основи його особистісного зростання виявляються в її моральних новоутвореннях: особистісній гідності, честі, совісті та відповідальності. Узагальнені уявлення про специфіку перетворень, які здійснюються за допомогою зазначених психологічних механізмів у внутрішній структурі моральної самосвідомості підлітка, відкривають шляхи до процесу її удосконалення.

#### Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Аверин В.А. Психология личности: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания: Монография. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1968. – 340 с.
4. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник. – К.: УЗМН, 1998. – 204 с.
5. Битянова Н.Р. Психология личностного роста. Практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников. – М.: МПА, 1995. – 64 с.
6. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с.

7. Ведин И.Ф. Теорема личности: Дороги и тупики самосознания. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 238 с.
8. Клонингер С. Теории личности: Познание человека. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.
9. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 609 с.
10. Личность в XX столетии: Анализ буржуазных теорий / Отв. ред. М.Б. Митин. – М.: Мысль, 1979. – 260 с.
11. Максименко С.Д. Генезис существования личности. – Изд-во “КММ”, 2006. – 240 с.
12. Орлов А.Б. Психология личности и сущность человека: Парадигмы, проекции, практики: Учебное пособие. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
13. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теории и исследования. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 607 с.
14. Проблеми становлення особистості: Проблеми і перспективи: Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький: ТУП, 2003. – 438 с.
15. Психология личности в трудах зарубежных психологов / Сост. и общая редакция А.А. Реана. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
16. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – 480 с.
17. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навчально-методичний посібник. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
18. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології: Навчальний посібник. – К.: ШППО АПН України, 2006. – 530 с.
19. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
20. Савчин М. Духовний потенціал людини: Монографія. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 203 с.
21. Теории личности в западноевропейской и американской психологии. Хрестоматия по психологии личности. – Самара: Бахрах, 1996. – 480 с.
22. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
23. Холл Л., Линдсей Г. Теории личности. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 592 с.

24. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применения). – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
25. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностной рост. – М., 1992.

In the article, on the base of theoretical study there has been defined a principle of personal growth, it has been described relevance between personal and mental growth during adolescence, and also it has been substantiated psychological mechanisms of mental self-consciousness establishment of teenagers as a basis of their personal and mental growth.

**Key words:** personal growth, moral development, psychological mechanisms, moral reflection, moral self-regulation, moral “I” personality of a teenager.

*Отримано: 19.02.2010*

УДК 316.614:37.011.3-051

*Л.І. Вальо*

## **ОСОБЛИВОСТІ ЕТАПІВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Стаття присвячена дослідженню етапів соціалізації педагогів загальноосвітніх навчальних закладів

**Ключові слова:** система соціалізації, особистість, соціальний досвід, стадії (етапи) соціалізації.

Статья посвящена исследованию этапов социализации педагогов общеобразовательных учебных заведений.

**Ключевые слова:** система социализации, личность, социальный опыт, стадии (этапы) социализации.

Зміни у системі економічних, політичних, соціальних відносин, які відбуваються в сучасній Україні, призводять до трансформації процесу входження особистості в систему соціальних зв'язків, перегляду загальної системи соціалізації особистості. Реалізація процесу соціалізації особистості передбачає такий вид взаємодії особистості із соціальним середовищем, у процесі якого узгоджуються вимоги та сподівання обох сторін. Ця взаємодія відбувається протягом усього життя.

**Соціалізацією** називається процес активного входження індивіда в суспільство, активного засвоєння ним соціального досвіду, соціальних норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в даному суспільстві [8]. У процесі соціалізації у людини формуються соціальні якості, знання, вміння, відповідні навички, що дає змогу їй стати дієздатним учасником соціальних відносин.

Розробкою теорії соціалізації особистості займалися такі вчені, як Г.М.Андреева, П.Бергер, Т.Лукман, В.В.Москаленко, Л.Е.Орбан-Лембрик, В.А.Роменець та ін. У вітчизняних та зарубіжних дослідженнях проблема етапів соціалізації тісно пов'язана з віковою періодизацією життя людини й вирішується в соціально-психологічній літературі неоднозначно. Тому й існують розбіжності щодо визначення тривалості процесу соціалізації та різні підходи до виділення етапів соціалізації. У вітчизняній психології зроблений акцент на те, що соціалізація передбачає засвоєння соціального досвіду перш за все в ході трудової діяльності. Тому основою для класифікації етапів служить відношення до трудової діяльності. За ознакою “ставлення до трудової діяльності” Г.М.Андреева викремлює три стадії соціалізації: дотрудова, трудова й післятрудова [3].

Дотрудова соціалізація охоплює весь період життя людини від народження, включаючи період навчання у загальноосвітній школі та вищому навчальному закладі (дитячий, підлітковий та юнацький вік) аж до початку трудової діяльності [8].

Трудовий етап соціалізації охоплює весь період зрілості людини, всю її трудову діяльність, коли людина не тільки засвоює соціальний досвід але й відображує його за рахунок активної дії людини на середовище через свою діяльність, яка супроводжується зміною способу життя та соціального оточення. Хоча демографічні межі “зрілого” віку умовні, фіксація такої стадії не передбачає труднощів – це весь період трудової діяльності особистості [4].

Зрілість (від 25 до 55-60 років) припадає на період досягнення людиною найвищого розвитку її духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей. Коли людина навчиться реалізовувати життєві задуми, перспективи, коли від самовизначення перейде до самореалізації, тільки тоді про неї можна сказати, що вона є зрілою особистістю [8].

На стадії ранньої зрілості для індивіда властиві залучення його до всіх сфер людської діяльності, стабілізація якостей особистості, у тому числі комунікативних здібностей, встановлення близьких стосунків з іншою людиною, прояв перших творчих здібностей, побудова власного способу життя, психологічна криза переоцінки життєвого шляху. Середня зрілість – це пошук відповідей на основні

питання про сутність життя, про здійснення мрій, переоцінки цілей і домагань, здатність озирнутися навколо, зацікавитися іншими людьми, бажання вплинути на майбутнє, стати творчою особистістю, професіоналом. Водночас це час сумнівів щодо продовження вибраного шляху, страх зниження працездатності, що збільшує потребу в нових цінностях. Період пізньої зрілості також дає варіанти поведінки: занепокоєність (людина намагається продовжувати плідно і творчо працювати, проявляти свої здібності та можливості), відсутність занепокоєності (призводить до гальмування розвитку та становлення, спричиняє виникнення почуття непотрібності, спустошення), надмірна турбота про себе тощо [8].

Післятрудова стадія соціалізації представляє собою складне питання. Ця стадія полягає в реалізації потенціалу людей пенсійного віку. Ця проблема є більш новою. Проблеми похилого віку стають актуальними для ряду наук у сучасному світі [8].

Одна з найскладніших проблем у формуванні особистості полягає в тому, як на різних етапах її соціалізації досягти найбільш повного розвитку індивіда, щоб перехід від однієї стадії до іншої відбувався в результаті якісно-природного самозаперечення, аби кожна стадія й кожен перехід були безболісними, особливо виразними і сприяли прояву потенційних можливостей людини. Щодо всебічного розвитку здібностей особистості на етапі досягнення зрілості, то йдеться про гармонійне поєднання прагнень особистості, її можливостей та потреб суспільства. На цей процес впливає чимало суб'єктивних та об'єктивних чинників: особливості індивідуального розвитку, стадія соціалізації, соціальне мікросередовище, традиції, критичний вік обраної професії, лінія поведінки індивіда, соціально-психологічний тип особистості, норми та цінності соціуму, епоха, соціально-психологічні механізми соціалізації тощо [8].

Процес соціалізації педагогів має певні особливості. Процес залучення до суспільного життя здійснюється не лише через професійну підготовку, а й відбувається через організаційно-виховну діяльність, високу творчу активність і схильність до інновацій.

Дослідження процесу соціалізації педагогів було проведено методами психобіографій та інтерв'ю. Всього було проаналізовано 100 психобіографій педагогів віком 22 – 60 років. Це й дало нам підстави для виокремлення таких етапів: адаптаційного, основного і завершального. На кожному із них діють різні агенти та інститути соціалізації

Адаптаційний етап характерний для тих педагогів, які тільки почали працювати. Молоді спеціалісти приступають до самостійної трудової діяльності, кардинально змінюється ситуація професійного



розвитку: новий різновіковий колектив і соціально-професійні цінності, інші соціальні ролі, ієрархічна система виробничих відносин, перевага принципово іншого виду провідної діяльності. Досить часто на цьому етапі виникає проблема правильності вибору професії, яка призводить до розчарування, незадоволення організацією праці, професійними обов'язками, виробничими відносинами, умовами роботи та заробітною платою. Провідне завдання полягає у створенні комфортної психоемоційної атмосфери, що сприяє соціальній адаптації педагогів до середовища. На цьому етапі формуються навички та уміння раціональної розумової праці, усвідомлюється покликання до обраної спеціальності, формується система самоосвіти та самовиховання професійно-значущих якостей. Основна увага приділяється організації різних видів діяльності.

Під час основного етапу педагоги більше уваги приділяють пріоритетному самовизначенню, спостерігається поглиблення системи міжособистісних стосунків. Основні зусилля у цей період сконцентровані на подальшому розвитку, а у випадку необхідності – на корекції окремих відхилень. Важливим є творче включення педагогів в організацію виховних заходів, що сприяє формуванню колективу, взаємної підтримки, допомоги та взаєморозуміння.

До цього часу спеціаліст засвоїв і продуктивно виконує нормативно схвалювану діяльність, визначив свій соціально-професійний статус в ієрархії виробничих відносин. Усвідомлено чи неусвідомлено особистість відчуває потребу в подальшому професійному рості. При відсутності його перспектив в особистості виникає внутрішній дискомфорт, психологічне напруження, pojawiaються думки про можливе звільнення, зміну професії. У цей період багато особистостей починають тимчасово займатися додатковими видами діяльності.

Подальшим професійним розвитком є якісне виконання виробничої діяльності, коли спеціаліст стає професіоналом. Кардинально перебудовується система соціально-професійних цінностей, змінюються способи виконання діяльності. Професійна самоактуалізація веде до підвищення вимогливості до себе, до оточуючих, до професії.

Під час завершального етапу завершується особистісно-професійне становлення педагогів, професійна соціалізація. Передпенсійний період для багатьох працівників набуває кризового характеру, це пов'язано з необхідністю засвоєння нової соціальної ролі та норм поведінки. Вихід на пенсію веде до звуження соціально-професійного поля та контактів, погіршення фінансового стану.

Складний і багатограний процес соціалізації продовжується все життя людини, проходячи низку вікових етапів. Виходячи з цього можна виокремити ознаки, за допомогою яких визначаються етапи соціалізації: залучення індивіда до діяльності (міра засвоєння знань, умінь, навичок та способи їх відтворення); рівень розвитку самосвідомості людини; провідні інституції соціалізації, що здійснюють домінуючий вплив на процес становлення й розвитку індивіда на даній стадії; способи соціалізації, які визначають соціальний розвиток особистості на відповідному віковому етапі; соціально-психологічні механізми соціалізації [8].

Сучасна ситуація в освіті вимагає від педагога постійного саморозвитку та реорганізації системи діяльності. Методична підготовка фахівців повинна бути гнучкою, побудованою таким чином, щоб можна було в будь-який момент пореорієнтувати зміст та завдання освітньої галузі до вимог існуючого стандарту.

Сьогодні ефективна робота педагога залежить не тільки від володіння певним обсягом знань, умінь і навичок у вузькій предметній сфері, але й від спеціальної підготовки, яка б дозволила розвинути його адаптаційні можливості, щоб уміти організувати, утримувати під контролем і координувати навчальний процес, обирати оптимальні засоби для досягнення поставлених педагогічних цілей.

Отже, процес соціалізації визначається як розвиток і самозміна людини в процесі засвоєння і відтворення культури, що відбувається у взаємодії людини зі стихійними, відносно спрямованими та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх вікових етапах особистості [4].

У результаті вивчення наукових досліджень [2; 3; 7; 8] доходимо висновку, що теоретично процес соціалізації педагогів загальноосвітніх навчальних закладів поділяють на два взаємовпливових етапи: адаптацію – пристосування людини до оточуючого світу, в тому числі і до суспільного середовища; та інтеріоризацію – засвоєння, привласнення людиною знань, норм певного суспільства, що стають складовими елементами самосвідомості її особистості. Суттєвий її момент – це розвиток соціально активної особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М., – 1991.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1994.
3. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. – СПб, 2002. – С. 361-391.

4. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: Уч. пос. – М.: Аспект-Пресс, 2001. – 301 с.
5. Ковалева А.И. Социализация личности: норма и отклонение. – М., 1996. – 223 с.
6. Москаленко В.В. Соціальна психологія. – К.: Центр навчальної літератури, 2008. – 687 с.
7. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: У 2 книгах. Кн. 1. – К.: Либідь, 2004.
8. Циба В.Т. Системна соціальна психологія. – К.: Центр навчальної літератури, 2006.

Article is devoted to the stages of socialization of teachers of secondary schools.

**Key words:** socialization, personality, social experience, the stages of socialization.

*Отримано: 22.02.2010*

**УДК 159.923:159.943.8**

*Є.О. Варбан*

## **Життєва криза: поняття, концепції та прояви**

У статті розглядаються та аналізуються основні підходи до вивчення життєвих криз, особливості перебігу та визначення сутності цього складного явища в житті людини. Пропонується авторське визначення поняття “життєва криза” та класифікація життєвих криз особистості. Окреслено подальші напрямки роботи над проблемою.

**Ключові слова:** види криз, життєва криза, складні життєві ситуації.

В статье рассматриваются и анализируются основные подходы к исследованию жизненных кризисов, особенности протекания и определение сущности данного сложного явления в жизни человека. Предлагается авторское определение понятия “жизненный кризис” и классификация жизненных кризисов личности. Намечены новые направления работы по исследованию данной проблемы.

**Ключевые слова:** виды кризисов, жизненный кризис, сложные жизненные ситуации.

Усіх людей умовно можна розділити на три групи: 1) тих, хто вже пережив велику життєву кризу; 2) тих, хто переживає її зараз; 3) тих, кому ще випаде пережити таку кризу в майбутньому. Було б помилкою вважати, що ми можемо взагалі уникнути криз. Від критичних ситуацій та криз не застрахований ніхто.

Особливості сучасної соціальної реальності, що проявляються у високому темпі та масштабності соціально-політичних та економічних змін, соціальній нестабільності та протиріччях, негативних тенденціях розвитку суспільства (безробіття, злочинність, наркоманія тощо), вимагають від особистості гнучкості, високого рівня вмінь саморегуляції, саморозвитку та самодопомоги, що необхідні у подоланні виникаючих життєвих випробувань.

В останні роки різні аспекти життєвої кризи, особливості її переживання та подолання є предметом вивчення у вітчизняній та зарубіжній психології. Наш аналіз досліджень показав [8; 9], що різні концептуальні напрями у своїй єдності утворюють складну, багаторівневу систему, яка є методологічною базою для вивчення такого складного та цікавого явища, як життєва криза. Так, в останні роки активно досліджувалися *різні аспекти важких життєвих ситуацій* (Л.І. Анциферова [2], І.В. Бринза [5], О.А. Будницька [7] та ін.); *особливості подолання життєвих криз та важких життєвих ситуацій* (Р.А. Ахмеров [3], Ф.Ю. Василюк [11], Н.Ю. Волянчук [13], О.О. Зайва [18], Т.Л. Крюкова [22], Т.М. Титаренко [30] та ін.); *особливості надання психологічної допомоги особистості, що знаходиться в критичній життєвій ситуації* (О.Ф. Бондаренко [4], П.В. Лушин [24], В.Г. Ромек [28], Т.М. Титаренко [31; 32] та ін.).

Проте, незважаючи на певну вивченість даної проблеми, проведений нами аналіз засвідчив, що на теперішній час відсутнє єдине визначення життєвої кризи та процесу її психологічного подолання, вивчаються, в основному, лише окремі аспекти даної проблеми, що не дає цілісної картини цього складного психологічного явища [8; 9]. Актуальність й недостатня розробленість даної проблеми визначили вибір теми нашого дослідження.

*Мета статті* – на основі аналізу сучасної літератури визначити сутність поняття “життєва криза”, проаналізувати підходи до її розуміння та визначити особливості перебігу.

В психологічній науці життєва криза розглядається як різновид складної життєвої ситуації або як кризова ситуація і вивчається у площині подій, переживань, відносин, поведінки та реабілітації. В процесі вивчення проблеми життєвої кризи були введені такі поняття, як “*особистісна криза*”, “*психологічна криза*” (А. Г. Амб-

румова) [1], “психодуховна криза” (С. Гроф, К. Гроф) [15], “біографічна криза” (Р. А. Ахмеров) [3], “криза професійного становлення” (Е. Ф. Зеєр, Е. Е. Симанюк) [19] та ряд інших.

У розумінні психологічного феномену життєва криза розглядається: 1) як соціально-психологічна ситуація; 2) як особливий стан, що має свої суб’єктивні та об’єктивні характеристики; 3) як процес переживання. На думку одних дослідників, поняття “криза” в житті людини одночасно означає як ненадійну ситуацію, так і потенційну можливість піднятися на більш високий рівень буття (Л.І. Анциферова [2]; Р. А. Ахмеров [3]; Ф. Ю. Василюк [11]; С. Гроф, К. Гроф [15]; О. А. Донченко, Т. М. Титаренко [16]; Р. М. Загайнов [17]; В. Г. Ромек та ін. [28]; Т. М. Титаренко [30]; Г. Перрі [33]).

Л.П. Гримак, виходячи з етимології слова, визначає поняття “криза” (від грец. *crisis* – рішення, поворотний пункт, суд) як різкий, крутий злам в течії якогось процесу, що міняє його форму, напрямок, а також точку вибору, котрий перекреслює щось у минулому. Розуміння кризи як стану, породженого виниклою перед людиною проблемою, якої вона не може уникнути і яку вона не може розв’язати за короткий час і звичним способом, імпліцитно присутнє у всіх типах криз, що виділяються [14, с. 172]. В науковій літературі зустрічаються й інші визначення цього терміна, проте всі вони підкреслюють загальне розуміння складності цього явища, його значення в житті людини.

Результати досліджень різних авторів (Р. А. Ахмеров [3]; Л. Ф. Брюдаль [6]; Ф. Ю. Василюк [11]; О. А. Донченко, Т. М. Титаренко [16]; Е. Ф. Зеєр, Е. Е. Симанюк [19]; Т. М. Титаренко [30]; С. Б. Семичов [29]; Г. Шихі [34]) можна представити у вигляді об’єднаної класифікації життєвих криз. Ми пропонуємо розрізняти їх за кількома критеріями:

- *за віковим (кризи розвитку)*: криза підліткового періоду; криза 30-ти років; криза “середини” життя тощо;
- *за критерієм тривалості*: мікро-криза – кілька хвилин; короткочасна – до 4-6 тижнів; довготривала – до 1-го року;
- *за критерієм результативності*: конструктивні; деструктивні;
- *за діяльнісним критерієм*: криза операціональної сторони життєдіяльності: “не знаю, як жити далі”; криза мотиваційно-цільової сторони життєдіяльності: “не знаю, для чого жити далі”; криза смислової сторони життєдіяльності: “не знаю, навіщо взагалі жити далі”;
- *за критерієм детермінованості*: кризи, що викликані інтрапсихічними факторами; кризи, що викликані ситуативними факторами;

- за критерієм складності: прості кризи, що викликані однією подією; багатомісні кризи, що торкаються практично всіх аспектів індивідуального життя особистості;
- за критерієм передбачуваності: передбачувані (нормативні); “ситуаційні” (імовірнісні); проміжні.

Вікові кризи (кризи розвитку) – особливі, відносно нетривалі у часі (до одного року) періоди онтогенезу, що характеризуються різкими психологічними змінами. На відміну від криз невротичного чи травматичного характеру вікові кризи належать до нормативних процесів, що необхідні для нормального, поступального ходу особистісного розвитку. Вікові кризи можуть виникати при переході людини від одного вікового періоду до іншого й пов’язані з системними якісними перетвореннями у сфері її соціальних відносин, діяльності та свідомості. Форма, тривалість та гострота протікання криз може помітно відрізнятися в залежності від індивідуально-типологічних особливостей дитини, соціальних та мікросоціальних умов, особливостей виховання у сім’ї тощо. Для періодів вікових криз в дитинстві характерні процеси переходу до нового типу взаємовідносин дітей з дорослими, коли враховуються нові, зрілі можливості дитини, зміна “соціальної ситуації розвитку”, зміна діяльності, перебудова всієї структури свідомості дитини (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін та ін.). Процеси переходу на новий віковий ступінь пов’язані з розв’язанням нерідко досить гострих суперечностей між вже існуючими формами взаємодії з оточуючими людьми, з одного боку, і зі своїми зрілими фізичними та психологічними можливостями та рівнем домагань, з іншого [26, с. 180].

В теорії криз під поняттям “криза” розуміється емоційна реакція людини на загрозову ситуацію, а не сама ситуація. За визначенням Дж. Каплана, “криза – це стан, що виникає, коли особа стикається з перешкодою життєво важливим цілям, яка протягом якогось часу є нездоланною за допомогою звичних методів розв’язання проблем” (цит. за [29, с. 97]). Тобто під поняттям “криза” розуміється емоційна реакція людини на загрозову ситуацію, а не сама ситуація. Криза може виникнути й в умовах, які для стороннього спостерігача виглядають цілком безневинними.

Категорія “психологічна криза” – одна з основних категорій концепції соціально-психологічної дезадаптації, розробленої А.Г. Амбрумовою [1, с. 107]. Сутністю психологічної кризи є дисбаланс конструктивних і руйнівних тенденцій і форм психічної діяльності. Психологічна криза викликається фрустрацією найважливіших потреб індивідуума та його специфічною особистісною

реакцією на цю фрустрацію. Така реакція носить ситуативний характер і є модусом поведінки особистості, і визначається позицією, яку займає ця особистість, виходячи з власної (що складається на цей момент) концепції даної ситуації. Виникнення психологічної кризи пов'язано з кількома етапами: 1) фрустрація найважливіших потреб індивідуума; 2) ситуація мікро-конфлікту; 3) психологічна криза; 4) ситуаційна реакція як відповідь на конфліктне ситуаційне навантаження.

Ф. Ю. Василюк визначає поняття “криза” як поворотний пункт життєвого шляху, що виникає в ситуації неможливості реалізації життєвого замислу, що вже склався [11, с. 6]. Причиною кризи може бути як конкретна подія чи ситуація в житті особистості, так і загострення існуючих (або виникаючих) особистісних протиріч. В цілому ж життєва криза, в розумінні Ф. Ю. Василюка, – це складний і багатовимірний стан, який мобілізує творчий потенціал особистості, захоплюючи при цьому різні підструктури організму [10-12]. Це знаходить своє відображення в різноманітних емоційних і функціональних станах. Процес розгортання життєвої кризи має наступну послідовність – стрес, фрустрація, конфлікт, криза [10]. “Конкретна ситуація є ситуацією стресу оскільки має місце нереалізована установка на “тут-і-зараз” задоволення; вона є ситуацією фрустрації, оскільки труднощі на шляху досягнення цілі стають нездоланими; ситуацією конфлікту, оскільки свідомість визнає протиріччя між мотивами як такі, що неможливо розв'язати, і, нарешті, ситуацією кризи, оскільки суб'єкт стикається з неможливістю реалізації всього свого життєвого замислу” [11, с. 6].

Ф. Ю. Василюк вирізняє в свої працях [10-12] кілька видів кризи, які ми представили у вигляді схеми (див. рис. 1.1).

*Криза першого роду* – може серйозно утруднити й ускладнити реалізацію життєвого замислу, однак ще зберігається можливість відновлення перерваного кризою ходу життя. З цього випробування людина може вийти зберігши в існуючому вигляді свій життєвий замисел й задовольнивши свою самотождність.

*Криза другого роду* (власне криза) – робить реалізацію життєвого замислу неможливим. Результат переживання цієї неможливості – модифікація самої особистості, переродження її, прийняття нового замислу життя, нових цінностей, нової життєвої стратегії, нового образу “Я” [11].

“*Мікро-криза*” – це відчуття глобальної втрати смислу, гіркої самотності, безнадійності існування; загострюються старі, давно пережиті образи, “комплекси”, розчарування, страхи [10, с. 96]. Така криза не має зазичай явного, локалізованого, буттєвого



джерела. По болочості мікро-криза може не поступатися кризі, проте зазвичай є нетривалою, іноді лише кілька хвилин, на відміну від кризи, тривалість якої може вимірюватися навіть місяцями.

“*Мерехтлива криза*” – маятникові рухи “зісковзування” в інший світ. Ф. Ю. Василюк називає дві причини виникнення такого різновиду криз: 1) загальне психосоматичне ослаблення призводить до посилення інфантильних механізмів; 2) стан кризи, викликаний об’єктивно важкими подіями, може змінюватися відчуттям безтурботності або байдужості, тобто виникає тимчасове захисне “зісковзування” до інфантильних станів [10, с. 100].

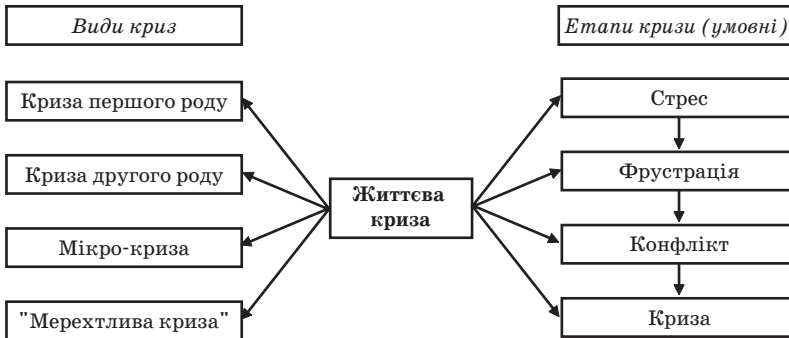


Рис. 1.1. Класифікація життєвих криз за Ф.Ю. Василюком

Загалом ж життєва криза, в розумінні Ф.Ю. Василюка, – це складний і багатовимірний стан, який мобілізує творчий потенціал особистості, захоплюючи при цьому різні підструктури організму. Це знаходить своє відображення в різноманітних емоційних і функціональних станах [11].

Р.А. Ахмеров запропонував модель *біографічних криз* особистості [3]. Розглядаючи життєву кризу в контексті життєвого шляху особистості, автор так визначає це поняття – це феномен внутрішнього світу людини, що проявляється в різних формах переживання людиною непродуктивності свого життєвого шляху [3, с. 1]. Автор вважає, що основна причина виникнення життєвої кризи – це неоптимальна життєва програма особистості. Типологія біографічних (життєвих) криз містить 7 типів, які є поєднанням трьох основних видів – кризи нереалізованості, кризи спустошеності, кризи безперспективності [3].

Предметом окремого вивчення стали *духовні кризи* та особливості їх подолання. Духовна криза може розпочатися з будь-яких сильних емоційних переживань (смерть близької людини, розлу-

чення, втрата значущих стосунків тощо), котрі нагадують про тендітність людського життя. С. Гроф і К. Гроф відзначають цілющий потенціал духовних криз, котрі часто є природними стадіями духовного розкриття. Вони визнають подвійну природу духовної кризи, котра призводить до небезпеки і потребує психотерапії, або ж до можливості саморозкриття, котра має своїм результатом емоційне і психосоматичне зцілення, глибокі позитивні зміни особистості і розв'язання багатьох життєвих проблем [15].

Низка дослідників (Ю. О. Кисельов [21], В. В. Лукін-Григор'єв [23]) вирізняють *особистісні кризи* як психологічні стани, котрі є цілісною характеристикою психічної діяльності на певному відрізку часу. На думку цих дослідників, особистісна криза демонструє своєрідність психічних процесів в залежності від відображених предметів і явищ, попередніх станів і властивостей особистості. Ю. О. Кисельов [21, с. 52] вважає, що *особистісна криза* може включати в себе такі аспекти:

- 1) різка зміна основних структур особистості;
- 2) зміна характеру і змісту взаємодії особистості та соціуму;
- 3) взаємозв'язок актуальних переживань з соціальними, екзистенціальними, духовними складовими кризового стану;
- 4) представлення як потенціал росту та оновлення, так і деструктивних тенденцій.

Т. М. Титаренко *життєву кризу* визначає як тривалий внутрішній конфлікт з приводу життя в цілому, його сенсу, головних цілей та шляхів їх досягнення. Кризи, що їх переживає кожна особистість, бувають нормальними або анормальними [31, с. 91]. *Нормальна криза* – це перехід від одного вікового етапу до іншого. *Анормальна, або життєва, криза* виникає у складних життєвих умовах, коли людина переживає події, що раптово змінюють її долю. Такі події можуть відбуватися у родинному, професійному, особистому житті. *Життєва криза* може бути різної глибини: поверхнева, середня та глибока. Залежно від типу особистості, від так званого радикалу, енергетичних ресурсів, минулого досвіду, конкретної життєвої ситуації, форми переживань життєвої кризи можуть бути досить різноманітними [31, с. 92].

*Життєва криза* має низку особливостей, які відрізняють її від інших емоційно складних життєвих ситуацій. Усі типи життєвих криз суб'єктивно переживаються як більш-менш гостра необхідність реконструкції ставлення до себе, до власного минулого, теперішнього і майбутнього. Криза торкається найбільш фундаментальних життєво значущих цінностей і потреб людини, стає домінантою внутрішнього життя і супроводжується сильними емоційними

переживаннями. Вона порушує звичний хід життя, дезорганізовуючи життєдіяльність, робить необхідним переосмислення людиною свого життя (О. А. Донченко, Т. М. Титаренко [16]).

Однією з обов'язкових умов життєвої кризи є *"подія, яка її викликає"* – така дезадаптуюча зміна в соціальному середовищі, яка призводить до зміни очікувань індивіда щодо його особистості й відносин з оточуючим світом (*"кризова ситуація"*). Психологічна криза є функцією події, що її викликає, й специфічної особистісної схильності, вразливості по відношенню щодо певної події. Таку предиспозицію особистості визначають особливості емоційної реактивності, характеристики самооцінки й самоприйняття, система цінностей, структура соціалізації й інтерперсональних контактів. Слід також враховувати специфіку когнітивної організації, що відповідає за сприйняття ситуації в неадаптивному стилі (А. Г. Амбрумова [1]; І. В. Бринза [5]; О. А. Будницька [7]; Ф. Ю. Василюк [11]).

Подія, що викликає життєву кризу, суб'єктивно сприймається як утрата, провал, неуспіх, причому слід враховувати, що для людини важливими є не утрата чи провал самі по собі, а їхній особистісний смисл: те, що представляє, наприклад, утрату для одного, може здаватися цілком ординарним і природним для іншого. Компонентом психологічної кризи є також уявлення про безвихідність ситуації, неможливість розв'язання конфлікту, що виникає внаслідок відсутності інформації, необхідної для розв'язання проблеми. Іноді це дефіцит реальний, об'єктивний (у випадку особливо складної ситуації), в інших випадках – уявний, пов'язаний з особливостями психічної діяльності суб'єкта [1].

Крім того, на думку Г. Перрі [33], характерними особливостями життєвої кризи є: почуття неконтрольованості того, що відбувається; несподіваність того, що відбувається; порушення звичного ходу життя; невизначеність майбутнього; тривале страждання (від 2 до 6 тижнів); переживання горя; почуття втрати, небезпеки або приниження.

Життєва криза може бути різної глибини і мати кілька стадій чи рівнів, проходження яких має свої специфічні особливості. Дослідники виокремлюють різну їх кількість – чотири (Дж. Каплан [29], А. Г. Амбрумова [1], Ф. Ю. Василюк [10-12]); три стадії – поверхневу, середню та глибоку (Т. М. Титаренко [30-32]); а в такій специфічній життєвій кризі, як термінальний період в житті людини, – шість (С. Я. Карпиловська [20]).

Найчастіше в розвитку психологічної реакції на життєву кризу розрізняють чотири послідовні фази (А. Г. Амбрумова [1]; Ф. Ю. Ва-

силюк [11]; О. А. Донченко, Т. М. Титаренко [16]; С. Б. Семичов [29]):

1) первинне наростання напруги, що стимулює звичні способи розв'язання проблем;

2) подальше наростання напруги, збудження, агресивності, рівня тривоги в умовах, коли ці способи виявляються безрезультатними;

3) ще більше наростання напруги, яке вимагає мобілізації зовнішніх й внутрішніх психологічних й фізичних ресурсів. Робляться спроби використати не характерні для особистості способи подолання;

4) якщо все виявляється марним, настає стадія, що характеризується підвищенням тривоги й депресії, відчуттям безпомічності й безнадійності, дезорганізацією поведінки особистості.

Отже, криза завжди супроводжується стресом, певним чином містить в собі фрустрацію, оскільки завжди пов'язана з блокуванням частини потреб, і конфлікт, оскільки суттєвий розрив між реальним та бажаним завжди потребує активізації ціннісно-сміислової діяльності [11].

Проте життєва криза може закінчитися на будь-якій зі стадій, якщо небезпека щезне чи знайдеться рішення. Фази кризи по-різному "проходяться" окремими людьми. При цьому використовуються різні способи виходу з кризової ситуації: метод проб і помилок; переоцінка цінностей; захисні реакції та ін. Також зазначається, що різні "типові" життєві кризи (смерть близької людини, тяжке захворювання, відокремлення від сім'ї, батьків, друзів, різкі зміни соціального статусу тощо) характеризуються своїми, лише їм притаманними ознаками (С. Б. Семичов [29]; Г. Перрі [33]).

Крім того, життєва криза викликає перебудову різних підструктур особистості (Ф. Ю. Василюк [11]; О. А. Донченко, Т. М. Титаренко [16]; В. В. Лукін-Григор'єв [23]; П. В. Лушин [24]; Г. Перрі [33]).

1. Зміни в емоційній сфері – в почуттях, які переживаються по відношенню до свого життя (психологічний дискомфорт, підвищення тривожності, зниження здатності до вольових дій, переоцінка значущості деяких подразників тощо).

2. Зміни на пізнавальному рівні – зниження пізнавальних здібностей (пам'ять, увага, мислення). Зміни в сприйнятті себе і свого життя.

3. Зміни в підструктурі досвіду – можуть зруйнуватися старі звички, навички, на зміну яким приходять нові, що нерідко формуються вже в процесі кризи. Змінюється також і підструктура спрямованості (цінності, інтереси, ідеали, переконання). Змінюється ставлення до майбутнього, смисл і цілісність життя.

4. Порухення смислової відповідності свідомості і буття суб'єкта.

5. Зміни в самосвідомості й Я-концепції особистості.

Наслідки життєвої кризи можуть бути різними. Може відбутися фіксація неадекватних способів адаптації, що ще більше ускладнює становище індивіда й збільшує ризик виникнення нової кризи і ще більш несприятливих наслідків у майбутньому (навіть до спроб здійснення суїциду або патологічної дезадаптації індивіда) (А. Г. Амбрумова [1], Л. І. Анциферова [2]).

Однак результатом кризи може стати й збагачення ресурсів особистості, вироблення, на додачу до вже існуючих звичних способів реагування на критичні ситуації нових, більш ефективних прийомів. Тобто, життєва криза одночасно містить як загрозу для особистості, так і можливість для її зростання (Л. І. Анциферова [2]; Р. А. Ахмеров [3]; Ф. Ю. Василюк [11, 12]; Н. Ю. Волянук [13]; С. Гроф, К. Гроф [15]; О. А. Донченко, Т. М. Титаренко [16]; О. О. Зайва [18]; Е. Ф. Зеєр, Е. Е. Симанюк [19]; П. В. Лушин [24]).

Таким чином, можна зробити деякі висновки:

1. Незважаючи на певну вивченість даної проблеми, аналіз показав, що відсутнє єдине визначення життєвої кризи, вивчаються окремі аспекти даної проблеми, що не дає цілісної картини.

2. Найчастіше життєві кризи досліджуються в онтогенетичному ракурсі, головним чином, як вікові, де основний наголос робиться на кризах дитинства та підліткового віку, а кризи життєвого шляху особистості в юнацькому та дорослому віці залишаються ще недостатньо вивченими.

3. Не існує загальноприйнятої класифікації життєвих криз. В сучасних дослідженнях виокремлюються різні види криз: вікові, екзистенціальні, життєві, біографічні, духовні, особистісні, психологічні тощо. Загалом, в психологічній науці криза розглядається як вид складної життєвої ситуації або як кризова ситуація і вивчається у сукупності подій, переживань, відносин, поведінки та реабілітації. В своїй подальшій роботі ми будемо виходити з розуміння життєвої кризи як стану, породженого виниклою перед людиною проблемою, що сприймається як перешкода для досягнення життєво важливої цілі, якої неможливо уникнути і неможливо розв'язати за короткий час й звичним способом. Життєву кризу утворюють як реальні обставини життя, так і їх сприймання та переживання особистістю.

4. Подальша робота в цьому напрямку має бути орієнтована на вивчення особливостей процесу подолання життєвих криз в різних вікових періодах. Крім цього, актуальною є розробка конкретних

методичних прийомів та психодіагностичних процедур, які дозволяють вивчити механізми усвідомлення й вибору певних стратегій подолання та залежність цих механізмів від розвитку складових самосвідомості.

### **Список використаних джерел**

1. Амбрумова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика / А. Г. Амбрумова // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6, № 6. – С. 107-115.
2. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях : переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 3-18.
3. Ахмеров Р. А. Биографические кризисы личности : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, история психологии” / Ахмеров Рашад Анварович. – М., 1994. – 18, [1] с.
4. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь : теория и практика / Александр Федорович Бондаренко. – М. : Класс, 2001. – 331 с.
5. Бринза І. В. Особливості переживання професійної кризи у осіб з різним типом емоційності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Загальна психологія, історія психології” / Бринза Ірина Вячеславівна. – К., 2000. – 16, [1] с.
6. Брюдаль Л. Ф. Психические кризисы в новой перспективе / Лисбет Ф. Брюдаль ; пер. с норвеж. М. Л. Алешкиной. – СПб. : Европейский Дом, 1998. – 164 с.
7. Будницька О. А. Індивідуально-особистісні детермінанти емоційних переживань у психотравмуючих ситуаціях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Загальна психологія, історія психології” / Олександра Анатоліївна Будницька. – К., 2001. – 19, [1] с.
8. Варбан Е. А. Жизненный кризис : попытка определения / Е. А. Варбан // Журнал практикующего психолога. – 1997. – Вып. 3. – С. 153-161.
9. Варбан Є. О. Психодіагностика стратегій подолання критичних життєвих ситуацій : деякі підходи та методи / Є. О. Варбан // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 12, Психологічні науки. – К., 2007. – № 17 (41), ч. 2. – С. 177-182.

10. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис : типологический анализ критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 3. – С. 90-101.
11. Василюк Ф. Е. Психология переживания : анализ преодоления критических ситуаций / Федор Ефимович Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
12. Василюк Ф. Е. Типология переживания различных критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 5. – С. 104-114.
13. Волянюк Н. Ю. Психологія професійного становлення тренера : [монографія] / Наталя Юріївна Волянюк. – Луцьк, 2006. – 444 с.
14. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики : введение в психологию активности / Леонид Павлович Гримак. – М. : Политиздат, 1987. – 286 с.
15. Гроф С. Духовный кризис : когда преобразование личности становится кризисом / С. Гроф, К. Гроф. – М. : Изд-во Трансперсонального ин-та, 2003. – 380 с.
16. Донченко Е. А. Личность : конфликт, гармония / Е. А. Донченко, Т. М. Титаренко. – 2-е изд., доп. – К. : Политиздат Украины, 1989. – 175 с.
17. Загайнов Р. М. К поиску практических путей преодоления кризисных ситуаций : (на материале спортивной деятельности) / Р. М. Загайнов // Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – С. 274-283.
18. Зайва О. О. Особливості використання почуття гумору як ресурсу психологічного подолання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Загальна психологія, історія психології” / Зайва Оксана Олександрівна. – Х., 2006. – 19, [1] с.
19. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 6. – С. 35-44.
20. Карпиловська С. Я. Термінальний період в житті людини / С. Я. Карпиловська // Життєві кризи особистості : наук.-метод. посіб. : у 2 ч. / Ін-т змісту і методів навчання ; В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань [та ін.] – К., 1998. – Ч. 1: Психологія життєвих криз особистості. – С. 239-249.
21. Киселёв Ю. А. Психодуховный кризис личности как психосоциальное явление [Электронный ресурс] : дис. ...



- канд. психол. наук : **19.00.05 / Киселёв Юрий Алексеевич.** – М. : РГБ, 2005. – 199 с. – (Из фондов Российской Государственной Библиотеки). – Режим доступа до дис. : <http://diss.rsl.ru/diss/05/0642/050642012.pdf>
22. Крюкова Т. Л. Возрастные и кросс-культурные различия в стратегиях совладания / Т. Л. Крюкова // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 2. – С. 5-15.
23. Лукин-Григорьев В. В. Психологические аспекты личностного кризиса : (социально-психологические проблемы) [Электронный ресурс] : дис. ... канд. психол. наук : **19.00.05 / Лукин-Григорьев Виктор Владимирович.** – М. : РГБ, 1999. – 202 с. – (Из фондов Российской Государственной Библиотеки). – Режим доступа до дис. : <http://diss.rsl.ru/diss/03/0017/030017017.pdf>
24. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс : теория и практика / Павел Владимирович Лушин. – Одесса : Аспект, 2005. – 334 с.
25. Носенко Е. Л. Походження, зміст та форми виявлення гумору як ресурсу психологічного подолання / Е. Л. Носенко, О. О. Зайва // Вісник Дніпропетровського університету. Сер. Педагогіка та психологія. – Дніпропетровськ, 2004. – № 7. – С. 22-31.
26. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
27. Психологія життєвої кризи / відп. ред. Т. М. Титаренко. – К. : Агрпромовидав України, 1998. – 348 с.
28. Ромек В. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В. Г. Ромек, В. А. Конторович, Е. И. Крукович. – СПб. : Речь, 2005. – 256 с.
29. Семичов С. Б. Теория кризисов и психопрофилактика : (обзор литературы) / С. Б. Семичов // Труды Ленинградского научно-исследовательского психоневрологического института имени В. М. Бехтерева. – Л., 1978. – Т. 63 : Неврозы и пограничные состояния. – С. 96-99.
30. Титаренко Т. М. Життєва криза очима психолога / Т. М. Титаренко // Психологія життєвої кризи / відп. ред. Т. М. Титаренко. – К. : Агрпромовидав України, 1998. – С. 8-68.
31. Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультування. Перша частина / Тетяна Титаренко. – К. : Главник, 2007. – 144 с. (Серія “Психол. інструментарій”).
32. Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультування. Друга частина / Тетяна Титаренко. – К. : Главник, 2007. – 176 с. (Серія “Психол. інструментарій”).

33. Фонтана Д. Как справиться со стрессом / Дэвид Фонтана. Как справиться с кризисом / Гленис Перри. Как жить с вашей болью / Аннабел Брум, Хелен Джеллико : пер. с англ. Т. М. Марютиной. – М. : Педагогика-Пресс, 1995. – 352 с.
34. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / Гейл Шихи. ; пер. с англ. Р. Никитенко. – СПб. : Ювента, 1999. – 436 с.

In this article the main approaches for studying the life crises, peculiarities of their course and determination of the essence of this complicated fact in the life of every person are examined and analyzed. The author of this article offered his own definition of the term “life crisis” and the classification of personal life crises. There are also some suggestions about how to deal with this problem.

**Key words:** types of crises, life crisis, complicated life situations.

*Отримано: 16.03.2010*

УДК 159.923

*Н.О. Видолоб*

## **Особливості психотерапевтичних заходів у роботі з підлітками**

У статті аналізується синкретичний підхід до розуміння специфіки підліткового віку, соціалізація даного віку та застосування психотерапевтичних заходів у роботі з підлітками.

**Ключові слова:** статеве дозрівання, самопізнання, самоспостереження.

В статье анализируется синкретический подход к пониманию специфики подросткового возраста, социализация данного возраста, использование психотерапевтических мероприятий в работе с подростками.

**Ключевые слова:** половое созревание, самопознание, самонаблюдение.

На початку ХХ століття Л.С.Виготський у широко відомій книзі “Педологія підлітка” запропонував синкретичне розуміння специфіки підліткового віку, яке зберігає свою значущість і в сучасний період.

Суть його полягає в наявності трьох точок дозрівання, які не співпадають одна з одною. **Статеве дозрівання**, на думку вченого, **починається і закінчується раніше**, ніж настає кінець загальноорганічного розвитку підлітка, й **раніше**, ніж підліток досягне завершення власного соціально-культурного становлення.

Вітчизняні психологи, що досліджували психічний розвиток особистості підлітка (Г.С.Костюк, Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, Т.В.Драгунова, І.С.Булах, Л.Г.Подольак, Е.І.Савонько, П.Р.Чамата, Д.Б.Ельконін та ін.), звертають увагу на те, що провідне (базове) новоутворення підлітка пов'язане з суттєвими якісними змінами в становленні самосвідомості, що проявляється у прагненні бути і вважатися дорослим, хоч це суперечить фактичному рівню сформованості усіх онтогенетичних структур його психіки. Підлітка не влаштовує більше ставлення дорослих до нього, як до дитини, він намагається всіма способами змінити **тип взаємин**, що стає джерелом конфліктів і труднощів у стосунках з дорослими. І виникають ці складності через розходження в їх **стереотипах** про характер прав і міру самостійності школяра підліткового віку. Звідси негативізм, упертість, замкнутість, загострення агресивності, дратівливість, підвищена тривожність, вразливість, нервозність, гіпертрофовані реакції на зауваження й поради. Отже, джерелом конфліктності в підлітків є фрустрація (психічний стан зростаючого емоційно-вольового напруження людини, зумовлений об'єктивно нездоланими чи суб'єктивно **уявлюваними бар'єрами** на шляху до поставленої мети) їх основних потреб. Як ніколи раніше, діти, що перейшли в кризовий підлітковий процес душевно-інтелектуальної трансформації, відчувають потреби в: а) безпеці; б) визнанні; в) власній важливості для батьків, учителів, однокласників, друзів; г) необхідності; д) вільному волевиявленні й самовираженні; е) любові тощо.

Стан фрустрації супроводжується в підлітків різними негативними емоційними переживаннями: розчаруванням, гнівом, відчаєм, роздратованістю, тривогою, страхом, шоком, які виникають у ситуації конфлікту, коли здійсненню важливих для підлітка планів раптом починає перешкоджати певний фактор. Отже, розуміючи наявність у підлітків гострої потреби в повазі, довірі, такті, визнанні людської гідності, самотності й права на певну самостійність, дорослі не повинні провокувати конфлікти, а дбати про гармонізацію відносин з учнем підліткового віку. Це можна забезпечити, коли підліток матиме можливість: 1. Висловлювати та відстоювати власну точку зору. 2. Робити свідомий вибір між альтернативами. 3. Відповідати за свій вибір та прогнозувати його наслідки. 4. Слухати

та розуміти інших. 5. Вчитися поважати демократичні рішення. 6. Розв'язувати непорозуміння, зберігаючи бажання вийти з конфліктної ситуації цивілізовано. 7. Вчитися домовлятися та взаємодіяти з іншими, удосконалюючи власні емоційно-комунікативні якості. 8. Розвивати власну самосвідомість, оволодіваючи здобутками національної культури й мистецтва. 9. Поглиблювати розуміння власної причетності до стану справ у сім'ї, школі, в суспільстві.

У підлітковому віці значно зростає інтерес до внутрішнього світу оточуючих та свого власного. Такі складні філософські категорії, як **самопізнання, самоспостереження, самоузагальнення, саморегулювання, самоконтроль, самоуправління емоціями, думками, поведінкою, діяльністю**, вперше стають однією з духовних потреб особистості, що за рівнем зрілості й сформованості перебуває, фактично, на роздоріжжі між бажаннями та можливостями. Адже механізм самоусвідомлення, самопізнання ще надто недосконалий, фрагментарно-еклектичний, внаслідок чого самооцінка в підлітка нестійка, містить випадкові, ілюзорно-фантастичні й суперечливі висновки, що великою мірою залежать від зовнішніх стереотипів і оцінок.

У сучасних умовах стає очевидним, що життєвий досвід підліткового віку, його провідні (базові) цінності й норми поведінки набули істотних змін. За короткий історичний період в нашому суспільстві відбулися глибинні зміни в різних сферах життя, які суттєво вплинули на процес становлення й розвитку підростаючої особистості. Якщо в 50-х роках перехідний момент в уявленнях про майбутнє, вибір майбутньої професії спостерігався й був актуальним для підлітків 15 років (Л.І.Божович), в 60-х – 17 років (Н.І.Крилов), то в 80-х – 90-х рр. ХХ ст. – це рубіж 13 років (Н.Н.Толстих) [4].

З-поміж багатьох протиріч (“висока активність – апатія, депресія”; “некерована радість – печаль, смуток”; “самовпевненість – зніяковіння, розгубленість, безпорадність”; “егоїзм, жорстокість – альтруїстичність”; “високі моральні наміри, прагнення – низькі вчинки”; “надчутливість, вразливість, ранимисть – грубість, безтактність”; “висока активність в усьому – інтелектуально-комунікативна байдужість, інертність”; “прагнення до пізнання – зневага до навчання” та ін.), що властиві школярам-підліткам, варто загострити увагу на тому, що підлітковість – це одночасно і час **соціалізації** (процес входження індивіда в суспільство, активного засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної самореалізації в певному етносоціумі), й період **індивідуалізації** (термін, який використовував К.Юнгом для зазначення процесів інтеграції протилежно

спрямованих елементів особистості на шляху перетворення її в єдине динамічне ціле), коли підліток відкриваючу власну самобутність, прагне утверджувати неповторність свого таємничого внутрішнього “Я”, що проявляється, закономірно, в його поведінці, психостанах, психореакціях, формах комунікації, в системі цінностей, оцінках, судженнях, висновках, мотивах, практичній діяльності тощо.

Обраний інструментарій психотерапевтичної взаємодії буде більш ефективним, коли психолог-консультант дотримуватиметься таких принципів у взаємодії з підлітком.

**1. Добровільність** в потребі звертатися до консультанта, коли підліток шукає допомоги, сам хоче змін у власному житті.

**2. Доброзичливе, безоцінне ставлення**, тобто володіння професійним умінням приймати учня таким, яким він на сьогодні є, не оцінювати критично його систему цінностей.

**3. Забезпечення конфіденційності зустрічі.** Підліток має бути впевненим, що його відвертість не нашкодить йому чи комусь іншому.

**4. Професійна вмотивованість**, уникання упередженого ставлення.

**5. Відмова від небажаних порад і готових рецептів.** Психолог не повинен брати на себе вирішення життєвих проблем підлітка; його завдання перебуває в площині активізації внутрішнього потенціалу учня, допомога в пробудженні почуття відповідальності за якість власного життя.

**6. Утримання необхідної дистанції**, контроль за дотриманням об'єктивності, відстороненості від меркантилізму; поважання чужої автономії, чужої самобутності, іншої системи цінностей.

Психолог-консультант постійно має орієнтуватися на думку середньовічного вченого й лікаря-експериментатора Ф.Парацельса, який говорив, що сила лікаря – в його серці й найвеличніша основа ліків – любов.

Система психотерапевтичних заходів у роботі з підлітками надзвичайно різноманітна, необхідно лише доречно підбирати їх відповідно до ситуації. Пропонуємо їх коротку характеристику.

**1. Бесіда психотерапевтична** – метод психолого-педагогічного дослідження та виховного впливу на основі вербальної комунікації. Характеризується установкою на досягнення конструктивного результату та спрямована на визначення змін психостану особистості підлітка.

**2. Бібліотерапія** (від *biblion* + *therapeia* – “книга” + “терапія”) – лікувальний вплив на деформовану психіку учня за допомогою спеціально підібраних книг (“спрямоване читання”).

**3. Музикотерапія** – психотерапевтичний метод, коли використовується музика як лікувально-профілактичний засіб. Він відомий з прадавніх часів. Існує у двох формах – активна та рецептивна. Розрізняють кілька різновидів лікувальної дії: а) емоційно-інтелектуальна активізація; б) регулятивно-гармонізуючий вплив на психовегетативні процеси; в) урівноваження внутрішнього стану підлітка й розвиток навичок міжособистісного спілкування; г) розкриття естетичних потреб.

**4. Натурпсихотерапія** – використання лікувально-оздоровлюючого впливу зовнішнього простору, краєвидів, Природи як самостійного психотерапевтичного заходу, що суттєво допомагає пробуджувати індивідуальні захисні механізми психіки особистості, а також гармонізувати стан душі людини, що потрапила під деструктивні впливи.

**5. Поетична терапія** – використання поезії в корекційно-терапевтичних завданнях, які визначені консультантом у конкретних ситуаціях для досягнення позитивних цілей.

**6. Православна психотерапія** – сукупність заходів та підходів для гармонізації й саморозкриття душі підлітка. В їх основу покладено світосприйняття, що базується на православній вірі, духовно-валеологічному, еколого-аскетичному та естетично-літературному (молитовному) досвіді Єдиної Соборної та Апостольської Церкви.

**7. Проективний малюнок** – один із методів групової психотерапії, часто пов'язують з елементом проективної арттерапії. Основне завдання такого заходу – отримання додаткової інформації про проблеми підлітка (в першу чергу ті, які важко вербалізувати). Наприклад: “Моя родина”, “Тварина, яка живе в моїй уяві”, “Дерево мого життя”, “Світ буття моєї душі”, “Квітка моїх мрій”, “Зоряне небо”, “Ранковий сон” та ін.

**8. Психогігієна** – галузь індивідуальної гігієни, яка розробляє та здійснює заходи, спрямовані на збереження та зміцнення психічного здоров'я душі підлітка, а також посилення духовно-душевної рівноваги. Часто пов'язується із завданням поширення психологічних знань у конкретне індивідуальне життя особистості учня, що переживає певні кризи.

**9. Психодрама та соціодрама** (від грец. drama – “дія”) – вид групової психотерапії, в якій підлітки по черзі виступають як актори та глядачі, при цьому їхні ролі спрямовані на моделювання життєвих ситуацій, що мають особистісне значення для учасників, з метою нейтралізації неадекватних емоційних реакцій, відпрацювання соціально-культурних ролей, більш глибокого самопізнання.

**10. Психогімнастика** – один з невербальних методів групової психотерапії, в основі якої лежить використання рухової експресії як головного засобу комунікації в групі.

**11. Психопантоміма** – прийом, який ґрунтується на невербальній активності підлітка. Передбачає його саморозкриття, творче самовираження, а також взаємодію без допомоги слів через рухи, жести, міміку, торкання з іншими учасниками такої взаємодії, взаємоспівпраці.

**12. Аутогенне тренування** – (від грецьк. autos – “сам”, geno – “поява”) – активний метод психотерапії, психопрофілактики та психогігієни, спрямований на відтворення динамічної рівноваги в системі саморегуляції механізмів організму підлітка. Основні елементи цього методу – **самонавіювання** та **самоуправління** (самовиховання), що певним чином використовуються в технологіях казко- та ігротерапії.

**13. Ігротерапія** – інструмент лікувально-екологічного впливу на дітей будь-якого віку та дорослих, які страждають на емоційні порушення, страхи, неврози, фобії тощо. В основу різноманітних методик покладена ідея використання гри як засобу розвитку особистості.

**14. Іміджотерапія** – може розглядатися як різновид психодрами. Основна ідея – надати підлітку можливості відчутти себе на місці іншого (в іншій соціальній ролі). Таке перевтілення розвиває емпатію, удосконалює комунікативні здібності, поглиблює розуміння іншої людини, стимулює навички самоаналізу, виробляє вміння швидко приймати рішення в контексті конкретної ситуації, нарощувати здатність сприймати себе з погляду людини успішної, щасливої, що здатна якісно управляти не лише своїми емоціями, почуттями, думками, поведінкою, але й усім своїм життям.

**15. Казкотерапія** – це спосіб передачі знань від більш досвідченого до менш досвідченого про духовно-пошуковий шлях душі, а також соціальну реалізацію людини. Така система підходу до підлітка опосередковано відповідає духовній природі особистості й на прикладі змодельованого сюжету допомагає вирівнювати його zdeформоване психічне здоров'я. Ця система взаємодії відповідає духовній природі людини; сприяє гармонізації позитивного мислення.

**16. Маскотерапія** – розглядається як елемент психодрами або ігротерапії. Цей спосіб дії ефективний в роботі з дітьми-інтровертами, мутистами. Дає можливість позбутися комплексів скутості, сором'язливості, відстороненості, відчуженості, замкнутості, невпевненості в собі.



**17. Квіткотерапія** – використання в психооздоровчій роботі з підлітками естетико-художнього потенціалу рослинного світу. Є складовою природотерапії та працетерапії, що набуває особливої важливості й актуальності на сучасному етапі високої духовно-екологічної деформації внутрішнього світу людини, росту агресивності, жорстокості, злочинності кримінальних авторитетів, що досить часто втягують дітей у свої структури, на етапі загострення соціально-економічних проблем, високої урбанізації та технологізації суспільства. Може стати ефективним засобом стабілізації психічного стану підлітка та розвитку його творчого потенціалу в поєднанні з такими можливими засобами оздоровлюючого впливу на психіку школяра, як музикотерапія, хореотерапія, психодрама, арттерапія тощо.

Передбачається споглядання квітів, догляд за ними, відтворення в художніх символах і образах, використання в створенні комфортно-гармонійного, піднесено-творчого середовища для буття душі, що потребує виходу з психокризи.

**18. Рухова терапія** – форма психотерапії, яка базується на визнанні взаємозв'язку між тілом і мозком. Тілесні порушення, що проявляються в поведінці та вчинках, у позах, осанці, виразі обличчя підлітка, розглядаються як результат і вияв порушень у психіці індивіда та збалансованості всього організму, що є багаторівневим. Включає в себе різноманітні походи, екскурсії, прогулянки, лікувальну гімнастику й масаж.

**19. Хореотерапія** – використання танцю, пластики та ритміки з профілактично-оздоровлюючою й лікувальною метою.

**20. Фототерапія** – це своєрідний засіб самовираження, самопізнання, соціалізації та емоційно-креативного позитивного впливу на внутрішній світ підлітка засобами мистецтва фотографії.

**21. Хобі-терапія** – різновид когнітивно-поведінкової психотерапії. Варто спиратися на аналіз поведінки підлітка з урахуванням стимулюючої дії на неї уявних образів та на керування вже вмотивованою поведінкою шляхом створення програми дії. Смісл конструктивно-позитивної, оздоровлюючої роботи полягає в створенні у свідомості підлітка діючого образу, побудованого на минулих, теперішніх та майбутніх захопленнях, через які простежується індивідуальна система цінностей, яка потребує реалізації. Активно й ефективно використовується для роботи з підлітками, які страждають на психопатію. Може стати основою для підготовки підлітка до його майбутньої професійної діяльності.

**22. Анімалотерапія** – складова природотерапії; використання позитивного терапевтичного впливу тварин на самопочуття в процесі

спостереження, догляду, нагляду, взаємодії з тваринами (відомі самостійні напрями цього виду терапії: дельфінотерапія, іпотерапія, петтерапія тощо).

**23. Емоційно-стресова психотерапія (сміхотерапія)** – позитивний вплив на емоційну сферу підлітка та використання її в психотерапевтичному процесі. Цей спосіб вирівнювання (гармонізації) душі учня, що перебуває під дією різноманітних конфліктно-травмуючих факторів, відомий з давніх часів, описаний у працях Гіппократа, Авіценни та ін. Вміння викликати в психологічно травмованої особистості сміх, поліпшити настрій розглядалося як потужний лікувальний фактор.

**24. Біопсихотерапія** – сукупність заходів, спрямованих на усунення проблем підлітка через залучення його до активної діяльності.

**25. Водна терапія** – складова природотерапії, що базується на використанні водних процедур для зняття стресів та стабілізації психофізіологічного стану підлітка. Для дітей – використання води в ігрових методиках.

**26. Гештальттерапія** – система методів та процедур психотерапевтичного впливу на підлітка, що спираються на теорію гештальтпсихології. Головний принцип – позитивне прийняття людиною себе, інших людей та всього зовнішнього світу такими, які вони є; сприйняття й оцінка теперішнього стану підлітка як досить досконалого, – такого, що не вимагає зміни або покращання.

**27. Логотерапія** (від д.-гр. *logos* – “смісл”) – вид терапії, спрямований на те, щоб допомогти з’ясувати сенс життя підлітку, що втратив його надати духовний зміст; допомогти травмованій особистості учня звернути увагу на справжні моральні та культурні цінності життя. Цей спосіб допомоги базується на усвідомленні учнем своєї відповідальності перед іншими та перед самим собою за якість власного життя, за власну поведінку й ставлення до інших людей, з якими він вступає у взаємодію в тих чи інших ситуаціях.

**28. Синкретичне моделювання пісні** – естетотерапевтичний вплив на підлітка засобами української народної пісні. Таке моделювання пов’язує окремі елементи мистецького поля пісні (поезія, вокал, драматизація обрядового дійства, музичний супровід, декораційно-художній елемент) з творчим потенціалом кожного конкретного підлітка, створюючи умови для його самогармонізації. Сферами художнього самовираження можуть стати такі види творчої діяльності: складання віршів, гра-драматизація, гра на музичних інструментах, композиція, спів, образотворча діяльність тощо.

**29. Родинна психотерапія** – особливий вид взаємодії, спрямований на корекцію міжособистісних сімейних (родинних) взаємовідносин й усунення емоційних порушень у стосунках між членами сім'ї з урахуванням комфортного стану та інтересів підлітка.

**30. Фольклорна арттерапія** – системний вплив на основі всіх елементів фольклору (музики, танцю, вокалу, драми, текстів пісень, кольорів і малюнків костюму), а також інтелектуальної роботи, направленої на самопізнання й розвиток особистісних творчих здібностей, а також якостей індивідуальності підлітка.

**31. Формокорекційна ритмопластика** – це системний спосіб впливу на психіку підлітка, направлений на розширення свідомості індивіда, поглиблення системи цінностей, на становлення цілісного самовідчуття й уявлень про Всесвіт шляхом створення гармонійних форм, як внутрішніх, так і зовнішніх.

Кризово-перехідний етап у житті як світової спільноти, так і безпосередньо українського суспільства створює багато умов для зростання дитячої та підліткової злочинності. За офіційними даними Державного комітету статистики України, кількість засуджених підлітків та молоді складає біля 50% від загальної кількості засуджених, кожен другий злочин підлітків – тяжкий. Майже 40% підліткових правопорушень мають груповий характер; змінилася структура злочинних підліткових угруповань: їх чисельність складає не 3-5, а інколи 50, 100 й більше осіб. Підліткові групи відрізняються, на жаль, високою кримінальною активністю. Сучасні підлітки відзначаються підвищеною нервозністю, загостреною збудливістю, надмірною вразливістю, емоційною неврівноваженістю, що легко за певних обставин має схильність трансформуватися в злісну помсту, агресивність, протест проти існуючих соціальних стереотипів будь-якими методами. Відсутність усталеної системи цінностей, належної загальнолюдської культури, достатнього досвіду в розумінні себе й інших дуже легко виштовхують енергетично потужних підлітків на шлях цинізму, відстороненості, відчуженості, жорстокості. Агресивність у поведженні людини з людиною стає гострою проблемою сучасного суспільства. Агресивність та егоїзм, на які особливо хворіють підлітки, створюють у них ілюзію сили, самодостатності, успішності, переваги над кимось.

При проведенні дослідження серед учнів 7-8 класів міста Києва та Переяслав-Хмельницького з метою з'ясування потягу до агресивних реакцій, агресивних вчинків, поведінки в цілому серед підлітків було використано опитувальні методики, в яких брали участь 90 учнів: 7-А – 30 учнів, 7-Б – 28 учнів, 8 клас – 32 учні. Згідно з результатами узагальнення виразно простежується

тенденція зростання агресивності з віком: у підлітків 13-15 років цей показник збільшується в 4-и рази, порівняно з 10-12-літніми. Це підтверджує думку про актуальність застосування превентивних заходів і методик, направлених на гармонізацію й гуманізацію світогляду, а також укріплення психічного здоров'я підлітків у цілому.

### **Список використаних джерел**

1. Бенеш Г. Психологія: Довідник / Пер. з нім. – К.: Знання-Прес, 2007. – 510 с.
2. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – 340 с.
3. Варій М.Й. Психологія особистості. – К.: Центр навч. л-ри, 2008. – 592 с.
4. Вікова та педагогічна психологія / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук, І.С.Булах та ін. – К.: Каравела, 2007. – 400 с.
5. Власова О.І. Педагогічна психологія. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
6. Глива Є. Вступ до психотерапії. – Острог-Київ: Кондор, 2004. – 530 с.
7. Кузікова С.Б. Теорія і практика вікової психокорекції. – Суми: Ун-ська книга, 2006. – 384 с.
8. Ліпський П.Ю. Основні риси освіти для сталого розвитку: наше бачення // Проблеми освіти в суспільстві ноосферної епохи (Освіта сталого розвитку). – К.: Чайка-Всесвіт, 2007. – С. 46-57.
9. Можчинский Б.Ю. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. – СПб.: Лань, 1999. – 384 с.
10. Невідкладні завдання МОН України на 2006-2010 рр. – К.: Знання, 2006.
11. Освіта України. 2005. – К.: Знання, 2006. – 276 с.
12. Психологія здоров'я / Под ред. Г.С.Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.
13. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М.Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
14. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д.Карвасарского. – СПб.: Питер, 1998. – 746 с.
15. Психотерапия / Под ред. Б.Д.Карвасарского. – СПб.: Питер, 2000. – 544 с.
16. Психотерапия и экстрасенсорика / Составит. А.Н.Гопаченко. – Харьков: Фолио; Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 416 с.

17. Скрипченко О.В., Лисянська Т.М., Скрипченко Л.О. Довідник з педагогіки і психології. – К.: Вид-во Національного пед. у-ту ім. М.П.Драгоманова, 2000. – 216 с.
18. Стратегія ЄЕК ООН освіти для сталого розвитку. – Одеса: Екологія. – 2005. – 44 с.
19. Титаренко Т.М. Життєві кризи: технології консультування. – К.: Главник, 2007. – 144 с.
20. Турищева Л.В. Настільна книга шкільного психолога. – Х.: Основа, 2008. – 256 с.
21. Цимбалюк І.М. Психологічне консультування та корекція. – К.: ВД “Професіонал”, 2005. – 656 с.

In this article is analyzed the syncretic approach to understanding the specifics of teen-agers' period, socialization of this age and use of psychotherapeutic steps in the work with teen-agers.

**Key words:** sexual mature, self-perception, self-observation.

*Отримано: 8.02.2010*

УДК 378.016:159.9 – 051

*В.В.Волошина*

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СПЕЦИФІКИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА**

У статті здійснюється теоретичний аналіз проблеми професійного становлення майбутнього психолога, проаргументовано необхідність введення спеціалізації у підготовці психологів з метою підвищення рівня їх професіоналізму.

**Ключові слова:** професійність, професійна підготовка, професійні якості, особистісні якості

В статті аналізуються проблеми професійного становлення майбутнього психолога, аргументується необхідність введення спеціалізації в підготовку психологів з метою підвищення їх професіоналізму.

**Ключевые слова:** професіоналізм, професіональна підготовка, професіональні качества, личностные качества.

Розвиток сучасного українського суспільства неухильно супроводжується змінами у позиціях громадян відносно власного рівня освіченості, професійності, компетентності, а отже конкурентоспроможності. З кожним роком зростає кількість осіб, які прагнуть отримати другу вищу освіту, нерідко із кардинальними змінами попереднього фаху. Це в свою чергу стає підґрунтям для роздумів над проблемою як професійної орієнтації підростаючого покоління, так і подальшої професійної підготовки на всіх рівнях освіти.

У Державній національній програмі “Освіта” (Постанова КМУ від 3.11.1993 р. №896 “Україна ХХІ століття”) зазначається, що вища освіта повинна спрямовуватись на забезпечення фундаментальної наукової загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, <...>. формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Таким чином, у наш час рівень освіти, інтелектуальності, сформованість навичок і вмінь особистості у обраній професійній сфері стають найголовнішими чинниками конкуренто-спроможності майбутнього фахівця.

Використання у вітчизняній системі освіти організаційних положень Болонського процесу ставить перед вищою школою нові вимоги, які стосуються не лише викладачів щодо перебудови навчальних планів, формування модульної системи у подачі матеріалу, використання тестової форми перевірки знань тощо, а й, у першу чергу, передбачаються зміни у формуванні ставлення до навчання у студентській молоді, зокрема самостійності, особистісної самовизначеності, підвищення відповідальності за власний свідомий вибір майбутньої професії, а отже, і вибір освітніх професійно значущих предметів. Адже особистість, яка бачить перед собою чітко визначену мету, можливість реального застосування своїх знань і здібностей, не може бути незацікавленою отримати ці знання і розвинути свої уміння. На превеликий жаль, в українському освітньому середовищі майбутній студент не завжди вільний у реалізації своїх професійних прагнень і уподобань, а викладач не завжди може орієнтуватися на самостійну роботу студентів по засвоєнню 70-80% необхідного матеріалу, як це рекомендовано положеннями Болонської системи освіти.

Наше суспільство переживає бурхливу популяризацію психологічної науки. З кінця ХХ сторіччя почався активний ріст кількості психологічних факультетів і відділень. У багатьох освітньо-

професійних програмах створюються подвійні спеціальності, де другою виступає психологія. Це поступово призводить до нівелювання значущості даного професійно-кваліфікаційного рівня. З'явилась надзвичайна кількість фахівців, які вульгаризовано, у кращому випадку еклектично, підходять до трактування розробок психологічних наукових шкіл, проблем особистісного розвитку тощо, приховуючись за створенням "індивідуального підходу" у трактуванні ситуацій. На нашу думку, такий стан є особливо загрозливим як з позиції подальшого розвитку навчально-методичного процесу, так і формування довіри у населення до фахового надання послуг психологами. Початок розв'язання поставленої проблеми криється в ефективності професійної освіти і кваліфікованості майбутніх психологів. Постановка цього питання не є новою, але на кожному наступному етапі розвитку суспільства її актуальність набуває нових аспектів.

Основним нормативним документом, що визначає цільові орієнтири підготовки фахівців, є вимоги Державного освітнього стандарту, в якому враховується стан соціокультурного середовища, потреби і можливості осіб, які здобувають певний освітній рівень відповідного фахового спрямування, відповідність інтересам держави чи окремого регіону й типу навчального закладу, вимогам виховання й розвитку особистості тощо. Встановлені стандарти слугують еталоном при оцінці якості освіти й підготовки фахівця. Так, на нашу думку, на даному етапі розвитку вищої освіти у галузі психологічних знань потребує переосмислення система підготовки майбутніх практичних психологів, з метою удосконалення і деякої деталізованості спеціалізацій з переглядом рівнів кваліфікаційних вимог.

Вищий навчальний заклад – є одним із ступенів особистісної соціалізації та професійної визначеності майбутнього фахівця, поглиблення його світогляду, обрання та закріплення професійної соціальної ролі студента. Саме у вузі повинні закладатися основи тих особистісних й професійних якостей фахівця, з якими він вступатиме у діяльність.

Професійна підготовка – це підготовка особистості до оволодіння деякою професією як історично виниклою формою діяльності, необхідною суспільству і виконання її на достатньо високому рівні, який забезпечується необхідною сумою знань, умінь і навичок, відповідних здібностей та професійно важливих якостей [10].

Теоретичний аналіз праць вітчизняних та зарубіжних вчених засвідчує, що питання професійної підготовки майбутніх психологів завжди посідає чільне місце серед актуальних психолого-педагогічних емпіричних досліджень. У вивченні проблеми становлення



фаховості психолога простежується два основних підходи: “особистісно-орієнтований”, представники якого стверджують, що професійне зростання можливе через розвиток особистісних рис, та “діяльнісний”, у якому наголошується на підвищенні ефективності фаховості через формування професійних якостей особистості. В.А. Семиченко у власних дослідженнях визначила ефективність психологічних підходів у формуванні професійних якостей психологів-практиків [9].

У Г. Мюнстенберга зустрічаємо думку про те, що професіоналізм особистості зумовлюється мірою відповідності сформованості таких індивідуальних якостей, як інтерес, загальні та професійні здібності, вимогам певної професії [8].

А. Маслоу розглядав професійний розвиток як процес і спосіб задоволення різного роду потреб особистості, а К.Роджерс вбачає зміст життя індивіда у “прагненні реалізувати у процесі життєдіяльності свій вроджений потенціал” [10].

К. Юнг у статті “К вопросу о подсознании” обґрунтував, що пошук смислу буття особистістю відбувається через вироблення ідей та переконань, у яких криється зміст сенсу життя, й дозволяє знайти власне місце у всесвіті. На його думку, особистість зможе подолати неймовірні перешкоди чи випробування лише за умови переконаності в істинності поставленої мети. Поряд з цим, він вважав, що суспільство не завжди оцінює духовні звершення особистості. Суспільство винагороджує, за К.Юнгом, не за неповторність індивідуальності, а лише за певні досягнення. І не завжди людина має можливість дочекатися цього визнання. Саме така ситуація і підштовхує особистість до реалізації своїх досягнень через соціально-професійні ролі і, відповідно, менше уваги звертати на розвиток тих здібностей, які розкривають її істинні потенційні можливості [12].

А.К.Маркова вважала, що для кожної конкретної особистості її професія виступає як певна соціальна зафіксована сфера власних трудових дій. Це сприяє її самореалізації і забезпечує засобами для існування [5]. Праці В.І.Бондаря, О.В.Швалба, Л.М.Карамушки, О.О.Кірсанова присвячені вивченню професійних якостей конкурентоздатного фахівця; О.Г.Лідерс, Є.Л. Доценко, О.Л. Фонарьова – розглядають професійну спрямованість, професійні цінності, орієнтації, інтереси, установки, мотиви та відносини як базові якості у професійному зростанні. І. Лернер, Н.Войченко досліджують компоненти готовності фахівців до професійної діяльності, а В.М. Федорчук фундаментом професійних умінь студента-психолога вважає його особистісні якості; В.О.Татенко успіх професійності психолога вбачає у винахідливості, практичності, ініціативності та

дотепності; А.А.Борисова виділяє професійні здібності, що дозволяють особистості максимально повно відповідати вимогам професії, а також професійну проникливість і соціальний інтелект. М.С.Корольчук, В.М. Крайнюк – підвищення рівня професійності майбутніх психологів вбачають у реалізації, на державному рівні, програми професійного психологічного відбору тощо [1; 2; 3; 4].

Поряд з цим, зустрічаються конвергентні позиції, наприклад, А. К. Маркова, формуючи “модель фахівця”, виділяє “модель діяльності фахівця” і “модель особистості фахівця”, де остання визначається як сукупність його якостей, необхідних для забезпечення успішного виконання завдань, самонавчання й саморозвитку фахівця [5, с.20].

На думку А.А.Деркача, “узагальнені і обґрунтовані критерії професіоналізму та особистісно-професійного зростання характеризують професіонала як особистість, що досягла високого рівня кваліфікації, свідомо змінює і розвиває себе в ході професійної діяльності, вкладаючи індивідуальний творчий внесок у професію, розуміє індивідуальне призначення в ній і орієнтована на високі досягнення” [4].

Э. Ф. Зеєр, професійне становлення, вбачає у “процесі прогресивних змін особистості під впливом професійної діяльності, а також власної активності індивіда, спрямованої на самовдосконалення й самостановлення”. Він доводить, що “становлення обов’язково базується на потребі в розвитку і можливості її реального задоволення”, де потреба є рушійною силою розвитку. А особистість лише тоді включається в діяльність, коли це виступає її потребою, а отже, з’являються мотиви, що відображають потреби, які стали актуальними для особистості в певний момент [2, с. 20-21].

Л.В.Маркелова показала, що “особистісно-професійне самовдосконалення є змістом професійного саморозвитку, кінцевою метою якого є повне розгортання особистісних і професійних якостей, трансляції власної індивідуальності через результати праці, а також через зміни у самому собі” [2].

Професійна підготовка фахівців передбачає професійне навчання, професійний розвиток, у результаті якого студент опановує систему наукових знань і пізнавальних умінь, навичок, набуває професійного самовизначення, яке, на думку А.К.Маркової, тісно пов’язане з життєвим самовизначенням. А мета професійного навчання повинна визначатися виходячи з уявлень про майбутню професійну й суспільну діяльність фахівця.

А.А.Марголіс у останніх своїх публікаціях піднімає проблему підготовленості випускників психологічних спеціальностей до

реальної професійної діяльності. Він зауважує, що навчальний план підготовки фахового психолога, відображаючи хід розвитку психології як науки, не забезпечує успішного входження в професійну діяльність майбутнього психолога [6].

Т.І.Чіркова, аналізуючи шляхи ефективного навчання психологів, зазначає, що для успішності підготовки фахівця, крім формування у нього рефлексивності, моральної відповідальності і усвідомлення етичних норм поведінки, необхідно змінити сам підхід до навчальних способів підготовки. Зокрема, одним з головних недоліків у підготовці нею відзначається панування гностичного підходу, здійснюваного вербальними способами, замість організації роботи зі спеціалістами-практиками, заснованої на рефлексивно-розумовій організації роботи студентів [11]. Тобто дослідниця пропонує змінити центри значущості вербальних і практичних форм і способів навчання, де теоретичні знання з основної мети освіти перетворюються в засіб становлення професіонала. З огляду на положення Болонського процесу, дана ідея має свою істинність, оскільки випускник вищого навчального закладу повинен характеризуватися не лише певним рівнем знєвої компетенції, а й професіоналізмом, який формується у практичній діяльності, та обов'язково характеризується високою продуктивністю і ефективністю роботи.

Відповідно до Державного стандарту підготовки фахівців у галузі психології професійна кваліфікація відображає ступінь відповідності фахівця вимогам професії на певному етапі професіоналізації і є складовою частиною його професіоналізму. На певному етапі навчання студенту-психологу необхідно здійснити усвідомлений індивідуальний вибір спеціалізації для навчання, орієнтуючись на перспективи професійного розвитку. Такий крок вимагає від студента свідомого уявлення про себе як фахівця, розуміння власних потенційних можливостей як особистісного зростання, так і подальшого розвитку професійно значущих якостей у відповідності з соціальними вимогами і умовами професійної діяльності.

Аналіз особливостей і правил закордонної системи освіти засвідчує, що оцінка рівня кваліфікації – це найважливіший елемент регуляції діяльності фахівців. Так, у США й багатьох Європейських країнах обов'язковою умовою для початку професійної діяльності психолога є ліцензування й сертифікація його професійності. Правом наділяти повноваженнями й регулювати практичну діяльність психолога користуються спеціальні комісії, що складаються із представників кафедр університетів, лікувальних закладів, реабілітаційних центрів тощо. Ліцензування фахівця здійснюється на

основі комплексної перевірки знань, а саме: складання професійного іспиту й аналізу досвіду самостійної практичної діяльності. Крім цього, існують вимоги до практичної роботи. У відповідних нормативних документах багатьох країн вказується, що повноцінним психологом-консультантом або психологом-психотерапевтом можна стати після проходження практики (500-600 годин) під керівництвом фахівця, а також по досягненню певного віку ( 27-29 років).

Для вітчизняної системи освіти у галузі психології такі вимоги до фаховості можуть видатися надзвичайно завищеними. В Україні, та й інших пострадянських державах, фаховість психолога визначається результатами державних іспитів, написанням дипломної роботи за рівне “бакалавр” чи “магістр”. У нас не існує перевірки відповідності кваліфікаційним вимогам, і у більшості вузів не існує поділу за спеціалізаціями, наприклад, випускник отримує диплом “бакалавра” чи “магістра”, в якому зазначається: напрям “Психологія”, спеціалізація “Практична психологія”, хоча вже на даний час існує понад двадцять спеціалізацій: психолог-консультант, психолог дошкільного закладу освіти, шкільний психолог, психолог-викладач для вищих закладів освіти, соціальний психолог, психотерапевт, гештальт-психолог, психоаналітик, патопсихолог, клінічний психолог, конфліктолог тощо. Поряд з цим не викремлюється також і спеціалізація психолога тренінгової діяльності. Хоча діяльність психологів саме такого виду діяльності є надзвичайно популярною і перспективною. Психолог-тренер може здійснювати професійну діяльність у межах будь-якої психологічної спеціалізації, але засвоєння способів і форм тренінгової діяльності потребує, на нашу думку, окремої навчально-методичної розробленості у фаховій підготовці майбутнього психолога. Психолог-тренер своїм завданням має навчити і допомогти особистості розкрити свій внутрішній потенціал, показати унікальність особистості і розширити її уявлення про власні можливості, змінити бачення ситуації, вивести людину із звичного кола і навчити відчувати, сприймати більше, відчувати власну реальність, мислити і уявляти з позиції власних потенційних можливостей. За допомогою тренінгу психолог може “зрушити людину з місця” і змусити її удосконалювати власний досвід, відкритися новим знанням тощо. І все це професійний тренер здійснює у межах групової роботи, працюючи з усіма, не залишає без уваги кожного. Також, до фахових якостей психолога тренінгової діяльності належить вміння чітко і досконало визначити мету групової роботи, конкретно ставити завдання, розробляти спеціалізовані програми і вправи, досконало користуватися

психогімнастикию тощо. Це лише незначний перелік аспектів специфіки професійної майстерності психолога у тренінговій діяльності і її відмінності від діяльності психолога-консультанта чи психотерапевта. Дуже часто керівники підприємств, знаючи про ефективність впливу результатів тренінгу на діяльність колективу підприємства, налагодження міжособистісних зв'язків його членів, підвищення організаційних, творчих можливостей особистостей, звертаються до психологів чи спеціалізованих центрів навчання з проханням розробити і провести необхідні тренінги. Натомість, за визначену фінансову винагороду, отримують недостатньо кваліфіковані послуги. Враховуючи захопленість у нашому суспільстві даним видом психологічної практики, вважаємо за необхідне підняти питання про кваліфікованість і професійність надзвичайної кількості сучасних “представників” тренінгової діяльності. На превеликий жаль, більшість із них знайомі з психологічною наукою, у кращому випадку, на рівні курсів перепідготовки чи особистого відвідування одного-двох тренінгів.

Звичайно, професійна спеціалізація – це один із способів самоідентичності, віднайдення відповіді на запитання: хто “Я”, у чому сенс і значущість мого існування? Відповіді на ці питання пов'язані з розвитком професійної самосвідомості, виконанням взятої на себе соціальної ролі, що й забезпечує професійний розвиток, зростання та ефективне функціонування професіонала. Професійна самосвідомість – це уявлення про себе як про фахівця із певною сукупністю самооцінок і емоційного прийняття себе як професіонала. Опинившись перед вибором фахової спрямованості, майбутньому психологу необхідно звертати увагу на власний стиль навчально-професійної діяльності, враховувати здатність до самостійного опанування основами психологічної науки та схильності до дослідницької роботи, передбачити, наскільки фахова діяльність зможе стати частиною усєї життєдіяльності і забезпечить самостійне планування і саморегуляцію власних дій у досягненні життєвих цілей.

Все вище зазначене дає підстави припустити, що провідним у формуванні професійності майбутнього психолога у тренінговій діяльності, на нашу думку, повинне бути особистісно орієнтоване навчання. Особистісний підхід є своєрідним методологічним інструментарієм, основу якого становлять сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, психодіагностичних методика та психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке, цілісне розуміння пізнання особистості та її розвиток. Необхідно так вибудовувати зміст саме фахової освіти майбутніх

психологів, щоб надати їй особистісної спрямованості. Адже для майбутнього психолога надзвичайно важливим є фактор розуміння власної самобутності і самоцінності. Особистісно зорієнтований підхід поєднує цілеспрямований процес формування самодостатності, підвищення рівня домагань і самоактуалізованості, посилення пізнавальної активності, формування мотиваційно-вольової сфери особистості, забезпечує розвиток професійно значущих якостей у відповідності з суспільними запитами. Безперечно, способи і форми психологічної діяльності можна засвоїти чи скопіювати, але ефективність діяльності психолога залежить від його внутрішнього стану, його особистісних якостей, від упорядкованості внутрішнього світу, оскільки інструментом роботи для психолога, багато в чому, є власна особистість. І, як відзначала Т.С.Яценко, успішність і фаховість майбутнього психолога прямопропорційно залежить від рівня проробленості його особистісних проблем. На думку І.Якиманської, необхідно спочатку розкрити суб'єктивний досвід кожного, а потім узгоджувати його зі змістом освіти і діяльності [4]. Лише за таких умов професійної підготовки, ми зможемо отримати фахівців, які є носіями власного психологічного світу, які мають власну професійну позицію, які творчо підходять до вирішення поставлених питань, і рівноцінно професійно підходять як до вирішення чужих, так до власних особистісних проблем.

Отже, одним із пріоритетних завдань процесу формування фаховості майбутніх психологів на базі особистісно орієнтованого підходу має бути вироблення такої життєвої компетентності, яка б забезпечувала їх не лише певною сумою знань, а й вміннями застосовувати знання в практичній, теоретичній, пізнавальній та професійній діяльності. Світ постійно змінюється, прискорюється технологічний ритм, постійне введення інноваційних технологій потребує постійного самоудосконалення, підвищення рівня освіченості, переосвіти, удосконалення вже наявних знань і умінь, розвитку мислення і творчих процесів. Ми постійно відчуваємо різницю між можливостями суспільства та власними особистісно-професійними можливостями. Це стимулює до постійного удосконалення власних здібностей і професійного зростання, а отже підвищення якісних показників компетентності і кваліфікованості. І саме на даному етапі становлення вітчизняної психологічної освіти, на нашу думку, виникла необхідність введення більш вузької спеціалізованості практичних психологів, з дотриманням відповідних кваліфікаційних вимог.

### **Список використаних джерел**

1. Вачков И.В., Дерябло С.Д. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъективного подхода к групповой работе: Учебное пособие. – СПб: Речь, 2004. – 272 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
3. Личностно-профессиональное развитие государственных служащих как объект психолого-акмеологического мониторинга / Под общ. ред. А.А.Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 232 с.
4. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Теорія і практика професійного психологічного відбору: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 536 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: МГФ “Знание”, 1996. – 308 с.
6. Марголис А.А. Соотношение процессов подготовки психолога и особенностей профессиональной деятельности // Психологическая наука и образование. – 2003. – №2. – С. 33-37.
7. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / Пер.с англ. Е. Рачковой. – М.: “ЭКСМО – Пресс”, 2002. – 272 с.
8. Мотивация и деятельность / Х.Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
9. Семиченко В. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистіний підхід?// Неперевна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.Я Зязюна. – Київ: Віпол, 2000. – 636 с.
10. Словарь психолога-практика/ Сост. С.Ю.Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, 2003. – 976 с.
11. Чиркова Т.И. Про професійне осмислення психологами своїх позицій стосовно педагогічної практики // Психологічна наука й утворення. – 2003. – №2. – С.24-26.
12. Юнг К. Архетип и символ. – М.:Ренессанс, 1991. – 304 с.

This article show's us a theoretic analysis of a problem professional improvement future psychologist. Author make's akaument's on necessary of detal specialization of prepareing the psychologists, with the aim of elevation professional rank.

**Key words:** professionalism, professional prepare, professional quality, personal quality.

*Отримано: 19.03.2010*



## Шляхи оптимізації соціально-психологічного клімату в колективах працівників міліції

Визначено основні умови і засоби підвищення ефективності психологічного впливу керівника на оптимізацію соціально-психологічного клімату в підрозділах органів внутрішніх справ (його авторитет, адекватний стиль керівництва, вміння грамотно застосовувати у повсякденній діяльності управлінські принципи, впевненість у своїх силах, вміле використання спілкування).

**Ключові слова:** оптимізація, соціально-психологічний клімат, колектив, авторитет керівника, стиль керівництва.

Определены основные условия и способы повышения эффективности психологического влияния руководителя на оптимизацию социально-психологического климата в подразделениях органов внутренних дел (его авторитет, адекватный стиль управления, умение грамотно применять в повседневной деятельности управленческие принципы, уверенность в своих силах, умелое использование общения).

**Ключевые слова:** оптимизация, социально-психологический климат, коллектив, авторитет руководителя, стиль управления.

Потреба дослідження певних соціально-психологічних параметрів колективу, якими детермінується оптимізація соціально-психологічного клімату (далі СПК), викликана недооцінкою ролі безконфліктної взаємодії й згуртованості в спільній діяльності працівників міліції. Це, в свою чергу, веде до втрати робочого часу, зниження взаємодопомоги й надійності роботи особового складу в екстремальних ситуаціях. Несприятливий СПК впливає на рівень захворюваності персоналу, внаслідок чого у нього розвиваються хронічні стресові реакції.

Реформування системи МВС України суттєвим чином відбивається на соціально-психологічній ситуації в колективах органів внутрішніх справ. Це проявляється в тому, що, по-перше, співробітники відчувають себе не комфортно і не захищеними (часті виведення за штат, необґрунтовані реформування і т.п.); по-друге, через постійні зміни в структурі керівної ланки згуртованість колективів ОВС динамічно не розвивається; по-третє, знижується ефективність професійної діяльності тощо.

Отже, оптимізація СПК в колективах ОВС, враховуючи сучасні умови функціонування системи МВС, є актуальною науково-практичною проблемою.

У дослідженнях вітчизняних психологів (А.А.Русалінової, Б.Д.Паригіна, М.М.Фатєєва та ін.) окреслились чотири основних підходи до розуміння природи СПК: яка сутність соціально-психологічного клімату; які форми його прояву існують; що формує клімат; на які сфери життєдіяльності колективу він впливає [3; 5; 8]. Та всі вони поділяють думку, що феномен СПК включає поняття стану психології організації як єдиного цілого, який інтегрує групові явища.

Для того, щоб охарактеризувати умови діяльності тої чи іншої групи, її внутрішню обстановку, часто використовують поняття “соціально-психологічний клімат”, “морально-психологічний клімат”, “психологічний клімат”, “емоційний клімат”. Здебільшого ці поняття вживають приблизно в ідентичному розумінні, що не виключає значної варіативності в конкретних визначеннях. У вітчизняній літературі нараховується декілька десятків визначень соціально-психологічного клімату та різних дослідницьких підходів до цієї проблеми (Г.А.Моченов, М.М.Ночевнік, Б.Д.Паригін, К.К.Платонов, В.Б.Ольшанський та ін.).

Під соціально-психологічним кліматом ми розуміємо систему міжособистісних стосунків, що утворилися в колективі у процесі виконання спільної діяльності і постійного спілкування [4, с.169]. Це визначення нам здається вдалим тому, що воно, крім опису поняття СПК колективу, містить і перелік структурних компонентів СПК, а саме: систему службових та особистісних взаємовідносин та спрямованість на виконання задачі. Він виявляється у таких групових ефектах, як настрої і думка колективу, індивідуальне самопочуття й оцінка умов життя та роботи особистості в колективі.

Вивчення СПК в колективах ОВС бажано проводити за такими показниками: рівень розвитку колективу (становлення, проміжний колектив), його психологічний клімат (напруженість, нейтральність, задоволеність, групова згуртованість); наявність офіційних і неофіційних структур (ступінь збігу офіційних і неофіційних лідерів; відносини між формальними і неформальними лідерами, наявність угруповань навколо своїх лідерів), авторитетність безпосередніх і прямих начальників; домінуючий колективний настрої, емоційний потенціал колективу; ступінь єдності думок із приводу основних питань спільної діяльності і розподілу ролей; існуючі міжособистісні конфлікти [6].

Метою нашого дослідження є обґрунтування основних умов і засобів підвищення ефективності психологічного впливу керівника

на оптимізацію соціально-психологічного клімату в підрозділах органів внутрішніх справ.

Сутність процесу оптимізації соціально-психологічного клімату в колективах ОВС, з нашої точки зору, полягає у виборі найефективніших, найкращих форм і методів управління та спільної діяльності, які максимально враховують спрямованість на загальну мету, психологічні особливості працівників міліції та їх колективів, можливості самого керівника тощо. Оскільки завдяки оптимізації СПК в колективах підвищується ефективність та результативність спільної діяльності, то є необхідність визначити сутність цих понять. Під ефективністю розуміється співвідношення між витраченими ресурсами і досягнутим результатом:

$$E = P / B;$$

де: P – результат; B – витрачені ресурси.

Щоб стати ефективною, організація повинна діяти оптимально – досягти поставлених цілей і завдань за мінімально можливих витрат ресурсів (часу, грошей і т.д.), або за умови тих самих фінансових і людських ресурсів досягти більшого результату, ніж раніше. Результативність представляє собою ступінь досягнення поставлених цілей і завдань. Щоб стати більш результативною, організація повинна виконати більше завдань, або повніше досягти кінцевого результату, цілей. Вважається, що можливі чотири варіанти балансу результативності й ефективності: а) відсутній наголос як на результативності, так і на ефективності; керівники й працівники мають достатньо ресурсів, але діють без чіткого плану, неоптимально, отже, ресурси витрачаються марно, результати мінімальні; б) надмірний наголос на результативності (успіх за будь-яку ціну) – призводить до того, що організація діє результативно, але неефективно, обмежені ресурси використовуються нераціонально, на подальший розвиток їх не вистачає; в) надмірний наголос на ефективності; цей варіант використовують економні керівники, які прагнуть зберегти ресурси організації, намагаються обмежитись моральними стимулами. Внаслідок цього результат часто буває непоганим, але ресурси не використані, люди перевантажені і незадоволені; г) збалансований наголос на результативності і ефективності; керівник за участю підлеглих розробляє і затверджує бюджет ресурсів, використання ресурсів здійснюється гласно, робота виконується ефективно із досягненням цілей [1].

Проектування та здійснення заходів із оптимізації СПК колективів працівників міліції передбачає такі основні етапи у діяльності керівника:

- 1) чітке формулювання службових завдань;

2) відбір і конкретизація змісту спільної діяльності в колективі працівників ОВС;

3) вибір найкращого для даних умов поєднання форм управлінської діяльності;

4) вибір найраціональнішого стилю керівництва;

5) складання оптимального плану керівництва спільною діяльністю колективу підлеглих та ін.

Головним моментом при оптимізації СПК в колективах ОВС, на нашу думку, є вивчення рівня розвитку колективу та його позитивних і негативних якостей; індивідуально-психологічних особливостей членів колективу, його керівника та їх реальних можливостей; причин неефективної управлінської діяльності; вибір таких управлінських завдань, які б допомогли усунути причини, що стримують ефективну діяльність колективу підлеглих і подолати прояви несприятливого СПК.

Заходи для оптимізації СПК колективу визначаються особливостями індивідуального стилю керівника. Багато що залежить від того, якою мірою тактика прийняття управлінських рішень збігається з рівнем розвитку колективу і зберігається в різних ситуаціях, особливо в екстремальних.

Тверде дотримання єдиної авторитарної чи демократичної установки прирікає керівника на невдачу, додаткові витрати і напруження. Результатом цього можуть стати раптові зриви і непередбачені конфлікти, надзвичайні події, невинувато висока плинність кадрів, неможливість спиратись на актив колективу, його розкол. Дослідження показують, що до найбільш розповсюджених недоліків керівника належать:

- надмірна офіційність, знеособленість, формалізація спілкування, що проявляється в недостатній “людяності” контактів;
- уникання спілкування з підлеглими;
- підвищена напруженість спілкування, неадекватність міжособистісного прийняття.

Значною є сила традицій, відомчих професійних норм і сформованого досвіду. Це позначається не тільки на показниках діяльності колективу, але і на особистості керівника. Приналежність керівника до воєнізованої системи часто впливає на вибір ним авторитарного стилю керівництва.

Труднощі, з якими нові принципи управління й взаємовідносин керівника з підлеглими пробивають собі шлях на практиці, пояснюються самою природою організації керівництва всіма силовими структурами взагалі, а не тільки органами внутрішніх справ. Одними з основних принципів керівництва тут є єдиноначальність і персональна

відповідальність першої особи за кінцеві підсумки роботи всього підрозділу в цілому. Разом з тим, від сучасного керівника вимагається вміння будувати живе спілкування з усіма об'єктами управління.

Поняття культури управління припускає вміння керівника встановлювати психологічний контакт як з колективом у цілому, так і з окремими людьми. Сьогодні керівникові необхідно орієнтуватись на індивідуальні особливості особистості підлеглого, мати з ним міцний контакт. Але оптимізація взаємовідносин з підлеглими не завжди проходить легко. Для керівників низової ланки системи управління прямий контакт за певних умов може призвести до панібратських відносин. Для керівників вищої ланки керівництва безпосереднє управління часто створює надто велику дистанцію між ними і колективом. Ступінь близькості і віддаленості керівника від підлеглого може змінюватися залежно від умов оперативної обстановки, моральної й психологічної культури керівника, а також від рівня розвитку й ступеня зрілості колективу. Неприпустимим є такий стиль керівництва, при якому керівник деяких підлеглих наближує до себе, показуючи таким чином свою прихильність, а інших підкреслено віддаляє, вносячи тим самим розкол у стосунки між співробітниками і створюючи в колективі напружені морально-психологічні обставини. Нічого, крім шкоди справі, такий стиль принести не може.

Цілком природним є процес зближення керівника з підлеглими по мірі ускладнення оперативної обстановки і об'єднання на цій підставі колективу. Таким чином, від правильного вибору оптимальної дистанції між взаємодіючими співробітниками залежить авторитет керівника, ступінь його впливу на колектив.

Як підказує практика, найбільш ефективною схемою впливу на підлеглих є колективно-особистісний підхід. Це значить, що керівник насамперед вивчає психологію колективу, з'ясовує можливості, які він має у своєму розпорядженні для впливу на конкретних людей, а потім за допомогою колективу виховує особистість. І навпаки, знаючи індивідуальні особливості кожного підлеглого, керівник цілеспрямовано керує всім колективом. У цьому полягає діалектична єдність керуючого впливу в процесі управління: від колективних форм – до індивідуальних, від індивідуальних – до колективних і від колективу – до особистості.

Особливу роль у практичній діяльності керівника відіграє його моральний авторитет. Він виявляє ступінь духовної влади керівника над підлеглими, завдяки визнанню ними його гідності. Авторитет – це не просто побажання, а необхідна умова для успішної діяльності будь-якого керівника. Авторитетний керівник спроможний

надихнути, “запалити” людей, неавторитетний – змушений підштовхувати їх. Ефективність рішень керівника, дієвість роботи з особовим складом, ідей, які він несе в колектив, багато в чому залежать від того, наскільки він авторитетний серед підлеглих, колеґ і вищих керівників. Два керівники, наділені однаковою службовою, адміністративною владою, але мають різний моральний авторитет, матимуть різні потенційні можливості впливу на підлеглих. Добре слово авторитетного керівника може цінитися вище, ніж матеріальне заохочення з боку неавторитетного начальника. Наказ першого сприймається як належний, обґрунтований, розумний; розпорядження другого викликає сумнів у його доцільності, що неминуче впливає на активність дій підлеглих, на їх виконавчу дисципліну, ініціативу й відповідальність. Авторитет керівника означає беззаперечне підкорення волі всіх волі одного. Проте влада ця має ненасильницький характер. Моральний авторитет припускає й означає владу над іншими людьми, але ця влада добровільно й свідомо визнається ними. Іншими словами, є авторитет влади (посадової, службової, статутної), але є й влада авторитету як морального утворення, заснованого на особистих якостях керівника, його моральній культурі.

Залежно від об’єктивності оцінки, ступеня зрілості колективу, його згуртованості, а також від рівня морального розвитку керівника, його ставлення до колективу може набути однієї з форм:

- 1) керівник уважно й щиро прислуховується до думки підлеглих, враховує її у своїй діяльності;
- 2) керівник не поділяє думки колективу, але не вважає, що можливе ігнорувати вимоги більшості;
- 3) керівник явно, демонстративно протистоїть думці колективу, вважаючи її незрілою, необґрунтованою й помилковою.

Спираючись на думку колективу, керівник, разом з цим, повинен знати й урахувувати його психологічні особливості. По-перше, колективній думці тою чи іншою мірою притаманні стихійність, інертність, консерватизм. По-друге, колективна думка може бути “офіційною” (що вийшла за рамки даного колективу) і “неофіційною” (що сформувалася в рамках колективу); по-третє, оскільки громадська думка містить елементи як почуттєво-емпіричного рівня свідомості, так і раціонально-логічного нею можна керувати. Знання цих особливостей громадської думки дозволяє керівникові уміло користуватися нею, враховувати у своїй роботі. Причинами подвійної думки в колективі можуть бути різні підходи до оцінки якогось вчинку з боку керівника й з боку підлеглих, а також те, що “офіційна”, тобто думка, що вийшла за рамки колективу, більш

консервативна, ніж “неофіційна”. Антивиховні наслідки подібної подвійної оцінки не потребують доказів. Вона завдає і моральної шкоди, також і авторитету керівника.

Управління громадською думкою може здійснюватися з використанням особистого прикладу керівника, його здібностей заряджати колектив оптимізмом, а також завдяки прагненню людей наслідувати авторитетного начальника не тільки у вчинках, манері поведінки, але й в оцінках, судженнях. Але основний вплив на колектив керівник виявляє, звертаючись до таких етичних категорій, як обов’язок, честь, совість, справедливість, гідність. Чим частіше ці поняття знаходять підтвердження в практичній діяльності співробітників і самого керівника, тим моральніше колектив, тим здоровіше морально-психологічний клімат. Марнослов’я, лицемірство, гра в мораль дуже легко розпізнаються в службовому колективі.

Найбільший моральний авторитет за інших рівних характеристик має той керівник, чия поведінка й діяльність відповідають більш високим моральним ідеалам, які часом ще не стали нормами для очолюваного ним колективу. Дієвість морального авторитету обумовлена низкою умов. По-перше, моральні якості керівника повинні відповідати сучасним вимогам, які змінюються з розвитком суспільства. По-друге, стиль управління керівника повинен відповідати конкретним умовам діяльності службового колективу. По-третє, якості керівника й стиль його роботи повинні погоджуватися з моральними якостями підлеглих, станом колективу, роллю в ньому неофіційних лідерів і т. ін.

Для оптимізації взаємовідносин керівника і колективу наука й практика виробили ряд моральних правил, деякі з них можна віднести до керівника, а інші – до підлеглого. Серед правил поведінки керівника можна виділити такі:

- вчити підлеглих, а не повчати їх;
- вести людей за собою, а не підштовхувати;
- вимагати, а не чіплятися;
- “запалювати” підлеглих, а не “обпалювати” їх;
- бути скромним в оцінці себе й більш щедрим в оцінці підлеглих;
- бути простим у спілкуванні, але не поводитися фамільярно;
- не дозволяти собі того, що визнаєш за недозволене для підлеглих;
- бути принциповим, а не упертим.

Серед основних правил поведінки підлеглого називають такі:

- поважати начальника, а не догоджати йому;
- бути ввічливим, але не підслесливим;
- бути виконавчим, але не догідливим;



- виявляти ініціативу, а не самовілля;
- мати свою точку зору й вміти її захистити;
- бути в колективі, але зберігати при цьому свою індивідуальність.

Залежно від предмета впливу діяльність керівника ОВС завжди переслідує двоєдину мету. З одного боку, це виконання певного службового завдання, виходячи з призначення керованого органу, підрозділу. А з іншого боку, це забезпечення стійкого функціонування колективу. Якщо в першому випадку колектив і окремі співробітники виступають як засіб виконання якогось функціонального завдання, то в другому – вони самі є метою управлінської діяльності.

Моральний зміст керівництва виявляється в певних результатах управлінської діяльності. З одного боку, морально зрілий колектив не підтримує керівника, який порушує принципи законності й моралі. З іншого боку, неможливо сформувати морально здоровий, психологічно повноцінний колектив, приховуючи злочини від обліку, використовуючи заборонені прийоми й методи дізнання й слідства тощо.

Отже, можна сказати, що тільки в спільній роботі по виконанню конкретного завдання може сформуватись та жити морально і психологічно здоровий службовий колектив. Але він може успішно виконувати завдання, що стоять перед ним, лише в тому випадку, якщо він буде морально зрілим, психологічно згуртованим, професійно підготовленим, з оптимальним СПК. Враховуючи цю обставину, сучасний керівник, насамперед, повинен турбуватися про формування саме такого колективу, а також про його подальший постійний розвиток, не випускаючи також із уваги питань самовиховання й саморозвитку.

В контексті діяльності з оптимізації СПК слід підкреслити важливість ретельної психодіагностичної роботи, яка може бути здійснена виключно фахівцями служби психологічного забезпечення і висновки якої є основою організації діяльності суб'єктів психологічного впливу по регулюванню та корекції СПК в індивідуальному та груповому режимах.

Ураховуючи зазначену вище складність та системність роботи з оптимізації соціально-психологічного клімату, вважаємо недоцільним обмежуватись в її організації зусиллями лише одного з можливих суб'єктів. Саме тому пропонуємо визначати цю роботу як сукупну узгоджену діяльність фахівців служби психологічного забезпечення, науково-дослідних установ, керівників різних щаблів управління, спрямовану на створення сприятливих умов та детермінант службової діяльності окремих працівників та колективу підрозділу ОВС.

Зазначена діяльність повинна мати комплексний та системний характер, зумовлений метою та доцільними засобами психологічного впливу. Провідним суб'єктом роботи з колективом підрозділу щодо оптимізації соціально-психологічного клімату є безпосередній керівник підрозділу, основною формою взаємодії якого з психологом має бути консультування з приводу шляхів, напрямів та методичного забезпечення цієї роботи. Крім цього, суб'єктом психодіагностичної та психокорекційної роботи в колективі повинен бути також і професійний психолог – з ініціативною пропозицією або на виконання доручення керівника підрозділу.

При вирішенні своїх професійних задач психолог регулярно контактує із керівниками різних рівнів: від МВС, ГУВС (УВС) до РУВС, від перших керівників органів до начальників окремих підрозділів і служб. При цьому важливість і відповідальність цих контактів зазвичай досить велика. Керівники при цьому: ставлять задачі практичному психологу; забезпечують можливості та умови їх вирішення, а керівники нижчого рівня безпосередньо потрапляють у поле зору практичного психолога, особливо у зв'язку із проблемою клімату в колективах та конфліктів.

Як показує наша практика, найчастіше психолог стикається з такими проблемами.

1. Керівник підрозділу незадоволений своїми підлеглими та бажає поновити штат, але так, щоб новий склад не був подібний попередньому.

2. Два чи більше співробітників, а то й цілі відділи, ворогують між собою, причому ця ворожнеча негативно відображається на результатах роботи всієї організації, начальник намагається згуртувати колектив у єдину команду.

3. Один із заступників начальника погано справляється зі своїми обов'язками, для керівника очевидно, що для цього є психологічні (емоційні) причини. Начальник бажає, щоб психолог попрацював із цим керівником індивідуально.

4. Можливо, один із заступників керівника досягає блискучих результатів, але ціною постійних конфліктів, що загрожують цілісності підрозділу. Начальник хотів би, щоб психолог допоміг заступнику змінити свою поведінку, зробивши її більш конструктивною.

5. Керівнику порадили запросити психолога, щоб відновити контакт та взаєморозуміння між рядовими співробітниками й керівництвом підрозділу.

6. З'явилась необхідність у структурних реформах і психолог потрібен для оцінки ситуації.

Робота психолога повинна складатися з того, щоб одночасно займатися очевидною для замовника проблемою, але не залишати поза увагою і ті фактори, які її створили й будуть породжувати подібні проблеми, якщо не розкрити їх джерело в даній ситуації.

Отже, основними шляхами оптимізації соціально-психологічного клімату в колективах працівників міліції визначені: консультування керівника підрозділу стосовно оптимізації СПК; обґрунтований та раціональний підбір форм та методів психологічного впливу в напрямі оптимізації СПК; системність та комплексність організації роботи з оптимізації СПК. Подальшого вивчення потребує проблема нормативно-методичного забезпечення консультування керівників стосовно оптимізації соціально-психологічного клімату в підлеглих колективах, обґрунтування ефективних шляхів взаємодії суб'єктів оптимізації соціально-психологічного клімату в колективах працівників ОВС.

#### **Список використаних джерел**

1. Барко В.І., Клячко В.М., Волошина О.В., Остафійчук Т.В. Психологія управління: Курс лекцій. – Київ: АУ МВС, 2009. – 123 с.
2. Моченов Г.А., Ночевник М.Н. К вопросу о социально-психологическом климате научно-исследовательского коллектива. – М.: ССА, 1970. – С. 8-14.
3. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат в коллективе. Пути и методы изучения. – М., 1981. – 183 с.
4. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М.Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
5. Русалинова А.А. Изучение социально-психологического климата в первичных производственных коллективах // Социально-психологический климат коллектива: теория и методы изучения. – М.: Наука, 1979. – С.117-134.
6. Социально-психологический климат в служебных коллективах: Методическое пособие / Под ред. М.И.Марьина. – М.: ЦОКП МВД России, 2001. – 312 с.
7. Урбанович А. А. Психология управления: Учебное пособие. – Мн.: Харвест, 2003. – С. 234-246.
8. Фатеев Н.М. Психолого-педагогическая подготовка руководителей – предпосылка создания благоприятного морально-психологического климата в коллективе // Основные направления деятельности секций педагогики высшей школы педагогического общества РСФСР. – М., 1983. – С. 116-119.

9. Генев Ф. Психология управления. – М.: Прогресс, 1982. – С. 97-110.
10. Психологические аспекты управления / Под ред. Ф.М. Русина, В. А. Антонюка. – М., 1984. – С. 45-57.
11. Богданов М. В. Руководитель. Коллектив. Личность. Их взаимоотношения в органах внутренних дел. – Ташкент, 1980. – С. 32-40.
12. Папкин А. И. Психология организационных отношений: методология, теория, практика. – М., 1990. – С. 17-22.
13. Столяренко А. М. Психолого-педагогические основы укрепления дисциплины в органах внутренних дел. – М., 1986. – С. 14-20.

Basic terms and facilities of increase of efficiency of the psychological influencing of leader are certain on optimization of socially psychological climate in subsections of organs of internal affairs (his authority, adequate style of guidance, ability to apply correctly administrative principles in everyday activity, confidence in the forces, able to use of intercourse).

**Keywords:** optimization, socially psychological climate, subsection, authority of leader, style of guidance.

*Отримано: 21.03.2010*

УДК 159.9

*О.Ю. Воронова*

## Особливості та умови розвитку поняття “професійна рефлексія”

У статті здійснюється історико-ретроспективний аналіз розвитку феномена рефлексії. Уточнюється зміст поняття “рефлексії”, її структури та видів у її історичному розвитку з погляду різноманітних психологічних концепцій.

**Ключові слова:** рефлексія, професійна рефлексія, самопізнання, мислення, самосвідомість, саморозвиток, самовдосконалення.

Стаття посвячена проблемі історико-ретроспективного аналізу розвитку феномена рефлексії. С точки зору різних психологічних концепцій на діахронному рівні уточнюється содержание рефлексії, її структури і видових різниць.

**Ключові слова:** рефлексія, профессиональная рефлексия, самопознание, мышление, самосознание, саморазвитие, самосовершенствование.

На сучасному етапі розвитку суспільства до професіоналізму фахівця висувуються високі вимоги. Сучасний фахівець – це особистість, здатна аналізувати, коректувати й удосконалювати свою професійну діяльність. Необхідною умовою цього вдосконалення є професійна рефлексія. Перш ніж ставити питання щодо формування професійної рефлексії, важливо проаналізувати генезис даного феномена.

Зазначимо, що рефлексія (від лат. reflexio – повернення назад) – процес самопізнання суб’єктом внутрішніх психічних актів і станів. “Рефлексія – міркування особистості щодо самої себе. Не рефлексує, людина не може усвідомити те, що відбувається в її душі, у її духовному світі. Рефлексія занурює нас у глибину нашої “самості” і оскільки людина розуміє себе як розумну істоту, рефлексія належить її природі, її соціальній наповненості через механізми комунікації: “рефлексія не може зародитися поза комунікацією, поза прилученням до скарбів цивілізації й культури людства” [2, с.168]. Отже, актуальність представленого дослідження обумовлюється тим, що рефлексія є одним із важливих чинників саморозвитку особистості взагалі і професійного розвитку зокрема. Осмислюючи власні духовні процеси, людина нерідко критично оцінює негативні сторони свого внутрішнього світу. І саме це робить особистість здатною до самовдосконалення. Пізнаючи себе, людина ніколи не залишиться такою, якою вона була колись.

У наукових дослідженнях існує багато підходів до визначення поняття рефлексії, її структури та видів. Велика розмаїтість сучасних концепцій до вивчення професійної рефлексії обумовила необхідність узагальнення вивчення генезису вказаного психічного явища.

Мета представленого дослідження: узагальнення та систематизація психологічних особливостей розвитку поняття професійної рефлексії. Відповідно до мети було сформульоване завдання: провести теоретичний аналіз професійної рефлексії в науковій літературі, виявити її психологічні особливості та умови розвитку.

Розрізняють три види рефлексії: елементарна – яка призводить до розгляду й аналізу знань і вчинків, до міркування про їхні границі й значення; наукова – критика й аналіз теоретичного знання, проведеного на основі застосування й з’ясування тих методів і прийомів, які властиві даній області наукового дослідження; філософська – усвідомлення й осмислення граничних підстав буття й осмислення людської культури в цілому. Як форми пізнання, рефлексії притаманний не тільки критичний, але й евристичний

принцип: вона виступає як джерело нового знання. Усвідомлюючи неусвідомлене, пізнаючи непізнане, рефлексія вважає своїм предметом саме знання про нього.

Рефлексія – це психологічне явище, що має досить складну історію генезису. Вона розглядалася з різних позицій, з урахуванням психологічної специфіки свого предмета.

Перші погляди на поняття “рефлексія” відомі вже в *античній філософії (кінець VII до н.е. – до VI н.е.)*. Сократ (469-399 до н.е.) уперше в центр свого філософствування щодо “самопізнання” ставив людину з її сутністю, внутрішнім протиріччям душі. Людина пізнає навколишній світ через пізнання себе. Через самопізнання людини народжується істина. Рефлексія при цьому виступає джерелом не тільки всіх знань, а й джерелом усіх благ [6, с.50].

Далі дане поняття розвивалося його учнями, послідовниками – Платоном та Арістотелем. Платон (427-347 до н.е.) мислення й рефлексію тлумачив як атрибути божественного розуму “Душі Світу”, що здатний адекватно осмислити самого себе, будучи активним початком. У процесі мислення душа активна, внутрішньо суперечлива, діалогічна, тобто рефлексивна [6, с.55].

Арістотель (384-322 до н.е.) так само, як і Платон, вважав, що мислення властиве тільки божеству. “Космічний Розум” (Нус), з його т.з., рефлексує не окрема людина, а Божественний Розум і з ним все буття. Нус, на його думку, споглядає самого себе, його думка є мисленням про мислення [1, с.417].

Отже, в античній психології рефлексія розглядалась як розум і діяльність, властива тільки божеству. Божественний Розум виступає джерелом пізнання, споглядання самого себе як єдиний універсум. Для античності значимою одиницею виступає Космос.

Наступною епохою, яка характеризується активними дослідженнями теми щодо поняття “рефлексія” є *епоха середньовіччя (V- XIV ст.)*. Представники даної епохи – Августин Блаженний, Фома Аквінський, Роджерс Бекон.

Августин Блаженний (Аврелій Августин) у своїй концепції “Богопізнання” сформував таке положення: пізнай Бога й власну душу, Бога через душу, душу через Бога. Поглиблення в себе є шлях до Бога. Чим краще людина пізнає самого себе, тим ближче вона стає до Бога [1, с.116].

В онтології Фоми Аквінського щодо “Уявної універсалії” всі предмети природи це єдність форми й матерії. Людина пізнає “загальне” у світі через уявні універсалії, тобто через аналіз самого себе. Загальне є Бог, іншого загального, крім Бога, не існує. Пізнаючи себе, загальне у світі, людина наближається до Бога [1, с.122].

Роджерс Бэкон (1214-1292) вважає внутрішній досвід – “містичним осяянням”. Рефлексія в даній концепції розглядається в контексті внутрішнього досвіду людини, предметом якого є Бог. Бог обдаровує людину раповим “містичним осяянням”. Щоб стати бажаним Богові, необхідно зрозуміти себе [6, с.100].

Отже, для середньовіччя при розгляді питання рефлексії центральною фігурою був Бог. Пізнаючи себе, людина наближається до Бога.

Надалі у розгляді генезису “рефлексії” доцільно зупинитися на епосі Відродження (з XIV до XVIII ст.). Представниками даної епохи є Ф.Петрарка, Н.Кузанський. Ф.Петрарка (1304-1374), розглядаючи “творчі потенції людини”, ставить особистість в центр Всесвіту й зазначає, що при цьому вона виступає як творець самого себе. Рефлексія ототожнюється із творчими потенціями людини. Особистість завдяки своїм потенціям ставиться до себе як до творця самого себе, перетворюючи й змінюючи себе, а Бог як би зливається із природою, що представляється єдиним цілим [6, с.124].

Н.Кузанський (1401-1464) розглядає рефлексію як творчу діяльність особистості. Науковець розглядав людину як мікрокосмос, стверджуючи, що міць людського пізнання здійснюється через творчу діяльність свого розуму (“людина є його розум”) [6, с.108].

Отже, в епоху Відродження людина ідентифікується не тільки з різними релігійними персонажами (Бог, святі), а й, по-перше, із самим собою (акцентує життя на своєму Я), по-друге, із собі подібними. Механізмом такого ототожнення є конструювання “образу Я” (“образу себе”) і підпорядкування йому “природного поведіння” людини. Центральною фігурою тут виступає людина.

**Західно-європейська психологія нового часу (XVII-XVIII ст.).** Декарт (1596-1650) виділяючи поняття “субстанції” вважає, що людині властива певна духовна субстанція, властива тільки людям і наділена самосвідомістю. Тобто рефлексія ототожнюється з розумовою самосвідомістю як атрибутом внутрішнього духовного світу людини і виступає як спосіб збагнення безпосередньо достовірних основоположень свідомості [6, с.120].

Дж.Локк (1632-1704) у праці “Досвід про людський розум” виділяє первинні й вторинні якості, властиві людині. Перші дають знання про властивості предметів. Їх Локк ототожнює із зовнішнім досвідом – відчуттями. Вторинні якості ототожнюються із внутрішнім досвідом, тобто рефлексією – це спостереження розуму, спрямоване на власну діяльність, що породжує особливі знання, на зразок того, як народжуються знання про зовнішній розум у речах [1, с.194].



Г.В.Лейбніц (1646-1716) розглядав рефлексію у контексті теології. Він стверджував, що світ складається з монад – духовних елементів буття, для яких характерним є активність й самостійність. Монади він розділяв на нижчі, котрим властиві неясні подання (неорганічний, рослинний світ); у тварини досягають щабля відчуттів, а в людини – ясного розуміння, здатності до суджень, міркування, тобто до рефлексії. Рефлексія для Лейбніца не що інше, як увага до того, що в нас відбувається [1, с.127].

Д.Юм (1711-1776), виділяючи поняття “асоціація”, відмічав, що людина пізнає навколишній світ, саму себе й свій зв’язок з дійсністю шляхом рефлексії. Це пізнання він ототожнював з виникаючими у свідомості людини асоціаціями. Асоціації – це рефлексія над враженнями, отриманими ззовні [9, с. 66].

*Психологія французького Просвітництва (XVIII- XIX ст.): Вольтер, Д.Дідро.* Вольтер (1694-1778) стверджував, що в основі всіх видів пізнання людини лежить її досвід. Рефлексія розглядається як досвід людини, що проявляється в розумному поводженні.

Д.Дідро (1713-1784) зазначав, що душа – це продукт єдності організму, його цілісності. Людина – це єдність у з’єднанні з пам’яттю. Ця єдність містить у собі душу, Я, свідомість, що здатна оцінювати свої дії, вчинки, прийняті рішення [9, с. 67].

При обґрунтуванні психологічних особливостей розвитку поняття “рефлексія” доцільно зупинитися на поглядах І.Канта, І.Г.Фіхте, М.Гегеля, які були представниками німецької класичної філософії (початок XVIII – середина XIXст.). І.Кант (1724-1804 р.) розглядав “трансцендентальну апперцепцію (єдність свідомості, що становить можливості для всякого пізнання)”. У роботі “Антропологія із прагматичної точки зору” І.Кант наголошує, що рефлексія – джерело пізнання, розум. Філософ трактував справжню рефлексію як механізм віднесення знань і уявлень до відповідних пізнавальних здібностей: рефлексія визначає джерела пізнання (розум або почуттєве споглядання), які формують поняття [4, с. 271].

Німецький філософ І.Г.Фіхте (1762-1814) рефлексію ототожнював з “внутрішнім почуттям”, що створює не тільки себе, але й увесь навколишній світ. Рефлексивна діяльність проявляється в його принципі єдності протилежностей: співвідношення “Я” й “Не – Я” [4, с. 289].

У Г.Гегеля (1770-1831) рефлексія світового духу виступає рушійною силою його розвитку, внутрішньою формою історичної самосвідомості й саморозвитку культури. Рефлексія є вищою формою духовної діяльності людини. Для концепції Г.Гегеля рефлексія – це взаємне відображення одного в іншому. Він ввів термін “рефлек-

сувати” – обертати свідомість на самого себе, міркувати над своїм психічним станом [4, с. 305].

*Західна психологія (кінець XIX – XX ст.): А.Шопенгауер.*

А.Шопенгауер (1788-1860) у своїх поглядах затверджував пізнаванність “речі в собі”. Перший факт свідомості він бачив у представленні. Пізнання здійснюється або як інтуїтивне, або як рефлексивне. Інтуїція – це перший і важливий вид знання. Увесь світ рефлексії спочиває на інтуїції [6, с. 69].

Надалі доцільно зупинитися на розгляді поняття рефлексії у руслі герменевтики. Представниками напрямку герменевтики є В.Дільтей, М.Хайдеггер, К.Ясперс.

В.Дільтей (1833-1911) у своїй концепції стверджував, що зрозуміти життя людини можна двома шляхами – на ґрунті розуміння або “чужого світогляду”, або “власного світу”. Розуміння “чужого світогляду” здійснюється шляхом “вживання”, “співпереживання”, “відчуття”. Розуміння ж “власного світу” досягається шляхом інтроспекції, тобто самоспостереження, рефлексії [3, с. 189].

Для М.Хайдеггера (1880-1976) рефлексія (тобто особливе застосування розуму) заснована на виявленні гносеологічних передумов. За допомогою споглядання людина повинна усвідомити особливості світу, зробити їх предметом свого внутрішнього міркування, тобто рефлексії [5, с.105].

У працях К.Ясперса (1883-1969) простежується думка про те, що людина пізнає навколишню дійсність через мислення в “чистому виді”, тобто самомислення, що реалізується через внутрішню діяльність людини, а саме через рефлексію [5, с. 570].

Узагальнивши вище викладене можна зробити висновок про те, що в епоху нового часу, на відміну від античної філософії, розум і діяльність людини розглядаються як здатність її душі. На перший план виходить рефлексивна свідомість людини. Як і в епоху Відродження, центральною фігурою тут виступає людина. Рефлексія покликана пояснити цілісність і розвиток людини як особистості.

*Російська та українська психологія (XIX-XXст.)*

О.М.Радіщев (1749-1802) у трактаті “Про людину, про його смертність і безсмертя” розглядав “картину людини”, підкреслюючи здатність людини бачити у всьому, у тому числі й у самому собі, присутність Бога. Уміння аналізувати пізнання навколишньої дійсності й себе є рефлексія [1, с. 220].

П.Я.Чаадаєв (1794-1856) у своїх поглядах виділяв два види пізнання людиною навколишньої дійсності: досвід, пов’язаний із зовнішнім світом, і безпосереднього осяяння, пов’язане із внутрішнім світом, з рефлексією, самосвідомістю. Свідомість людини, на його

думку, не підкоряється механістичним закономірностям природи, а є результатом божественного утворення.

О.І.Герцен (1812-1870) вважав, що пізнання – не самоціль, а засіб для зміни життя. Рефлексію він розглядав у контексті самопізнання й свідомої діяльності, спрямованої на прагнення людей в ім'я волі.

М.Г.Чернишевський (1828-1889) ототожнював рефлексію із соціальним досвідом людини. Індивід виступає первинною реальністю, а суспільство – безліччю окремих людей, взаємодіючих один з одним. Він стверджував, що мислення повинне опиратися на почуттєвий досвід людини. Здійснюючи рефлексію над собою, людина може взаємодіяти з іншими.

В.С.Соловйов (1853-1900) підкреслював, що саме людина у своєму розумі й совісті є безумовна форма для “добра”. Рефлексія проявляється в аналізі себе, свого поведіння у порівнянні з іншими людьми, при цьому головний критерій – відповідність “доброму” [6].

В основі світогляду М.О.Бердяєва (1874-1948) лежить розбіжність “світу примарного” й “світу реального”. Тіло, дух, людина перебувають у полоні “примарного духу”. Завдання людини – звільнити себе від цього. Зробити це людина може за допомогою творчості, тобто рефлексії. Відчуття себе як людини, здатної творити, можливе за допомогою рефлексія [6, с. 619].

П.О.Флоренському (1882-1943) належить ідея формування своєї власної людської природи, яку він ототожнював з рефлексією. Людина привласнює й створює предмети культури, проявляє себе перед самим собою, входить у соціальне суспільство, ототожнює себе з іншими, завдяки самоаналізу своєї природи.

Г.С.Сковорода (1722-1794) вважав, що людське пізнання є безкінечним, бо відбувається в пафосі самопізнання. Воно ґрунтується на самоусвідомленні і співзвучне світу символів. У процесі самопізнання людина розкриває свої здібності і спрямовує їх на відповідну діяльність [7, с. 331].

П.Юркевич (1826-1874) підкреслював, що серце своїми безпосередніми порухами раніше, ніж розум, реагує на прояви буття. Тому істина повніше виявляється через внутрішнє осягнення її, ніж через механічні умовисновки [8, с. 11].

М.О.Максимович (1804-1873) зазначав, що усе нас переконує в тому, що просвіта до людини спочатку приходить іззовні, з горішнього світу; людина спочатку має навчитися від інших, виховуватися на готовому досвіді, й уже після цього розкривається в ній власна творча діяльність душі, й вона власною працею сама здобуває новий досвід, живе самотнім життям – більш або менш плідним для людства [3, с. 155].

У російській та українській філософії простежується антропологічний принцип вивчення людини. Людина виступає центральною фігурою. Рефлексія – це властивість людини, яка характеризує її здатність до міркування.

*Поняття рефлексії ґрунтовно вивчається і сучасною психологією. У своїх працях П.К.Анохін, Н.А.Бернштейн., А.Р.Лурія підкреслюють широту представленості категорії “рефлексія” та неоднозначність в тлумаченні самого поняття. Проте науковці виділяють універсальність механізму дії рефлексії, в основі якого лежить принцип зворотного зв’язку [10, с.199].*

В.М.Бехтерев у своїй праці “Свідомість і її границі” дав онтологічний аналіз свідомості, її структури, рівнів і функцій, показав зв’язок свідомості із психічними переживаннями людини, акцентуючи увагу на суб’єктивності свідомості. Розкриваючи форми свідомості, В.М. Бехтерев показав залежність зовнішніх впливів й індивідуально-особистісних особливостей людини. На його думку, рефлексія проявляється в умінні людини вводити в сферу свідомості подання й навчитися звітувати про явища, що відбуваються в його свідомості, тобто аналізувати психічні процеси, що відбуваються в ньому [5, с.184].

С.Л.Рубінштейн (1889-1960) вводить аксіологічний аспект розуміння рефлексії як “світоглядних почуттів особистості”. Він підкреслював, що рефлексія – це зміна внутрішнього стану суб’єкта під впливом зовнішніх причин, це вміння людини змінювати свій стан, по-різному виявляти себе у взаємодії з іншими людьми. Вчений вказував на два шляхи існування людини: життя, що не виходить за межі безпосередніх зв’язків людини, тобто життя, що представляє собою природний процес, у якому очевидна безпосередність і цілісність людини. Другий спосіб пов’язаний із проявом рефлексії, що ніби припиняє, перериває безперервний процес життя й виводить людину подумки за її межі [3].

Л.С.Виготський (1896-1934) стверджував, що внутрішні процеси людської психіки складаються на ґрунті інтерпсихологічних, міжособистісних процесів. Індивід формує свій внутрішній світ шляхом засвоєння, інтериоризації історично сформованих форм і видів соціальної діяльності. Узагальнення внутрішніх форм психічної діяльності знаходить вираження в переході до нового типу їхньої регуляції, до оволодіння власним поведінням [5, с. 900].

Б.Г.Ананьев відзначав, що, відображаючи зовнішній світ, людина творить свій внутрішній світ, що, у свою чергу, направляє, регулює, активізує її діяльність. Внутрішній світ людини не тільки критерій її роботи (переробка досвіду, вироблення власних позицій і

переконань, шляхів самовизначення й т.д.), але і показник духовного багатства, індивідуальності і здатності до рефлексії [9].

За твердженням М.М.Бахтіна, рефлексія – це завжди “перетинання двох свідомостей”, діалог між ними. Діалог, на його думку, не засіб формування особистості, а засіб визначення її. Тільки в спілкуванні, у взаємодії людини з іншою людиною розкривається “людина в людині” як для інших, так і для самого себе. Науковець підкреслював важливість формування рефлексивного відношення до себе [5].

О.М.Леонтьєв підкреслював, що рефлексія – це відношення до свого буття, опосередковане спільною діяльністю, що сприяє формуванню певного представлення себе самому як особистості, здатної на суспільно-значимі вчинки й дії. Подання себе (суб’єктивний образ свого “Я”) складається під впливом оцінного відношення інших людей при співвіднесенні мотивів, цілей і результатів своїх учинків, дій з канонами й соціальними нормами, прийнятими в суспільстві. Рефлексія – це також пошуки відповідності між будовою зовнішньої практичної діяльності й внутрішньою розумовою діяльністю [5].

Узагальнюючи вище викладений матеріал, можна зробити певні висновки. Історичний контекст дослідження дозволив встановити, що феномен рефлексії розглядається на всіх історичних етапах з позиції різних аспектів своєї реальності. А саме, рефлексія розглядається від властивості Божества у вигляді загального Розуму до властивості саме людини, яка здійснює пошуки відповідності між будовою зовнішньої практичної діяльності й внутрішньою розумовою діяльністю. Рефлексія (лат. reflexio – відображення) – розумовий розвиток, спрямований на пізнання людиною себе: поведінки, дій і вчинків, психічних станів, почуттів, здібностей, характеру та інших властивостей своєї особистості [7, с. 300]. Незважаючи на інтерес до дослідження проблеми рефлексії в різні історичні епохи, її чіткого поняття не було дано жодним філософом чи психологом. Як видно з вище сказаного, рефлексія ототожнювалася із самопізнанням, із внутрішнім досвідом, із самовідчуттям, з інтроспекцією, з інтуїцією, з аперцепцією, зі свідомістю і т.д.

Але суть даного феномена полягає у двоїстому співвідношенні. З одного боку, феномен рефлексії розглядається як самопрезентація й самоаналіз себе й своїх відчуттів, принцип людського мислення, спрямований на розгляд й аналіз знань і вчинків; діяльність самопізнання; міркування особистості про саму себе; здатність оцінювати свої форми психічної активності. З іншого боку – як усвідомлення й осмислення граничних підстав буття й міркування людини про себе й своє місце в цілісній культурі.

У психологічних концепціях рефлексія, незалежно від об'єкта вивчення, спрямована на самопізнання людиною самої себе, аналіз своїх дій, учинків відповідно до особливостей сфери людської діяльності, у якій вона проявляється. Таким чином, у даній статті здійснений історико-ретроспективний аналіз розвитку феномена рефлексії.

### **Список використаних джерел**

1. Алексеев, П.В. *Философия: учебник для вузов [Текст] / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – М.: ТЕИС, 1996. – 504 с.*
2. Коджаспирова Г.М. *Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 176 с.*
3. Роменець В.А. *Історія психології ХІХ – початку ХХ століття / В.А. Роменець. – Київ: Либідь, 2007. – 832 с.*
4. Роменець В.А. *Історія психології. Епоха Просвітництва: Навчальний посібник / В.А. Роменець. – К: Вища школа, 1993. – 568 с.*
5. Роменець В.А., Манюха І.П. *Історія психології ХХ століття / В.А.Роменець, І.П.Манюха. – Київ: Либідь, 2003. – 988 с.*
6. Спиркин А.Г. *Философия: Учебник [Текст] / А.Г. Спиркин. – М.: Гардарики, 2001. – 816 с.*
7. Степанов О.М. *Психологічна енциклопедія (Енциклопедія ерудита) / О.М.Степанов. – Київ: Академвидав, 2006. – 300-327 с.*
8. Юркевич П. *Філософська і соціологічна думка / П.Юркевич. – Київ: Абрис, 1993. – 11 с.*
9. Жуков С.М., Жукова Т.В. *Історія психології: Навчальний посібник / С.М.Жуков, Т.В.Жукова. – К.: Центр навчальної літератури літератури, 2005. – 224 с.*
10. Корольчук М.С., Криворучко П.П. *Історія психології: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Ельга, Ніка-Центр, 2004. – 248 с.*

The historical and retrospective analysis of the development of reflexion phenomenon is revealed in the article. The concept of “reflexion” notion, its structure in the historic genesis from the point of view of various psychological conceptions is given in details.

**Keywords:** reflexion, professional reflection, mental properties, thinking, selfconsciousness, selfdevelopment, selfimprovement.

*Отримано: 2.03.2010*

## Суб'єктивна легітимація правових норм як психологічний механізм нормативно-правової регуляції поведінки особистості

У статті розглянуто особливості функціонування легітимаційного психологічного механізму нормативно-правової регуляції поведінки особистості. У результаті функціонування легітимаційного психологічного механізму формується певний рівень суб'єктивної легітимності правових норм: високий (правовий ригоризм), середній (правовий релятивізм), низький (правовий нігілізм). Встановлено, що правовий релятивізм є характерною рисою масової правової психіки.

**Ключові слова:** психологічний механізм нормативно-правової регуляції поведінки особистості, суб'єктивна легітимація правових норм держави.

В статье представлены особенности функционирования легитимационного психологического механизма нормативно-правовой регуляции поведения личности. В результате функционирования легитимационного психологического механизма формируется определенный уровень субъективной легитимности правовых норм: высокий (правовой ригоризм), средний (правовой релятивизм), низкий (правовой нигилизм). Установлено, что правовой релятивизм является характерной чертой массовой правовой психики.

**Ключевые слова:** психологический механизм нормативно-правовой регуляции поведения личности, субъективная легитимация правовых норм государства.

**Актуальність дослідження** психологічних механізмів нормативно-правової регуляції поведінки особистості зумовлена необхідністю поліпшення процесу нормативно-правової регуляції поведінки особи, потребою у розширенні переліку методик, що можуть бути використані для ефективного прогнозування правової поведінки особи у нормативних ситуаціях тощо.

Несвідомі передумови формування правової поведінки вивчали З. Фрейд, К. Г. Юнг, О. Ранк та ін. Психологічні проблеми нормативно-правової регуляції поведінки дедалі частіше опиняються у полі зору сучасних дослідників. Досліджуються права соціалізація (В. Оксамитний, В. Тюрина), явище правосуб'єктності (В. Циба), правові уявлення (І. Дідук, Л. Овдієнко, А. Славська), законослухняність (І. Жадан, С. Кисельов, Ю. Чуфаровський), умови



розвитку правосвідомості (Н. Діомідова, О. Землянська), несвідомі детермінанти правової поведінки (Ю. Антонян, І. Рущенко), проблеми анормативної поведінки (Е. Берджес, Н. Ківенко, О. Коломийцев, В. Медведєв, Р. Халфіна, Н. Шварц, Г. Шиханцов, С. Яковенко) та інші. Виходячи з актуальності зазначеної проблеми, ми зосередили нашу увагу на дослідженні психологічних механізмів нормативно-правової регуляції, що зумовлюють поведінку особи у нормативних ситуаціях. Зокрема, одним із найважливіших є легітимаційний психологічний механізм, який визначає становлення цінності права для особистості.

**Мета дослідження:** встановити зміст та результати функціонування легітимаційного психологічного механізму нормативно-правової регуляції поведінки особистості.

#### **Завдання**

1. Визначити, який саме рівень суб'єктивної легітимності системи правових норм є характерним для масової правової психіки.
2. Проаналізувати взаємозв'язок ґендерних та вікових відмінностей з рівнем суб'єктивної легітимності системи правових норм у психіці особистості.

Відповідно до мети та попереднього теоретичного аналізу предмета дослідження, було піддано перевірці такі гіпотези:

1. У результаті функціонування легітимаційного психологічного механізму нормативно-правової регуляції поведінки особистості виникає правовий релятивізм як характерна риса масової правової психіки.
2. Вікові та ґендерні відмінності не впливають на рівень суб'єктивної легітимності правових норм держави.

Вибірка: з метою перевірки гіпотези було опитано 115 осіб. Вибіркову сукупність було структуровано за віком, статтю, місцем проживання.

Нормативно-правова регуляція передбачає контроль за поведінкою соціальних спільнот та окремих особистостей з метою забезпечення їх оптимального функціонування і соціального розвитку. Вона представляє собою систему санкціонованих державою впливів на відносини у суспільстві з метою їх упорядкування та реалізації правопорядку. Метою нормативно-правової регуляції є радше приведення цих відносин у відповідність із тими принципами співжиття, які визнані в даному культурно-історичному середовищі.

Особистість включається у систему нормативно-правової регуляції як активний суб'єкт діяльності й спілкування, що реалізує власні потреби та інтереси, використовуючи правові можливості для досягнення своїх цілей. Водночас особистість є об'єктом нормативно-

правової регуляції і, відповідно, відчуває на собі детермінуючий вплив системи правових норм. Особистість не є пасивною ланкою у процесі нормативно-правової регуляції, вона відіграє в ньому активну роль, є суб'єктом взаємодії з правовою системою, реалізуючи власні інтереси та цілі.

Особистість як суб'єкт активності організує й структурує своє життя, регулює його хід, вибирає та рухається обраним напрямком. Категорія "суб'єкт" означає, що особистість здатна цілеспрямовано й оптимально залучати всі свої психологічні ресурси для вирішення життєвих завдань [1;2].

У процесі нормативно-правової регуляції поведінки особистості виникає явище легітимації, що проявляється у ціннісному прийнятті (чи неприйнятті) самої ідеї права. Правові норми є не лише конвенційним явищем, але і явищем абсолютним (таким, що не підлягає змінам). У процесі перцепції права задіяна переважно конвенційна сторона правових норм, а суб'єктивна легітимація передбачає визнання виправданості існування системи правових норм держави. Якщо образ права може бути спільним для багатьох людей, то визнання суб'єктивної легітимності системи правових норм є процесом індивідуальним.

Поняття "психологічний механізм нормативно-правової регуляції поведінки особистості" на основі аналізу соціально-психологічної літератури можна визначити як сукупність станів та процесів, усвідомлюваних та неусвідомлюваних, із яких складається структурно-функціональна організація життєдіяльності особистості у контексті системи правових норм держави, і які визначають характер взаємодії особистості з нею.

Психологічними механізмами нормативно-правової регуляції поведінки особистості є перцептивний (соціальна перцепція системи правових норм особистістю), легітимаційний (психологічна суб'єктивна легітимація правових норм), мотиваційний (мотивація активності особистості у системі правових норм).

Розглянемо легітимаційний психологічний механізм нормативно-правової регуляції поведінки особистості. Для вивчення оцінного компонента правової психіки ми скористаємося терміном "легітимація", оскільки він якнайповніше визначає схильність людини співвідносити правові норми зі своїм внутрішнім критерієм справедливості.

Легітимація (від лат. *legitimus* – законний, узаконений) – це психологічний механізм функціонування особистості в системі правових норм держави, за допомогою якого правова норма набуває психологічної легітимності, тобто стану, що виражає правильність,

виправданість, доцільність та інші сторони відповідності конкретної правової норми установкам, очікуванням особистості, її життєвим планам. Легітимація правових норм у свідомості особистості пов'язана з комплексом переживань і внутрішніх установок людей, з уявленнями особистості про відповідність конкретної правової норми нормам соціальної справедливості.

Оцінка легітимності правової норми здійснюється особистістю шляхом порівняння її зі своєю внутрішньою ідеальною моделлю, з уявленням про соціальну справедливість. І якщо реально існуючі норми, на думку особистості, не в змозі забезпечити їй безперешкодний рух до самореалізації (насамперед, соціальної), то її ставлення до них буде критичним, а виконання норм вимушеним. Особистість представлятиме собою “зону ризику”, тому що при найменшій можливості прагнутиме перейти в зону девіантної поведінки.

Імовірність досягнення особистістю своєї мети великою мірою залежить від здатності врахувати всі можливі фактори, що можуть сприяти або перешкоджати цьому. Держава взяла на себе функцію зробити хоча б деякі фактори досить визначеними, для цього вона створює нормативно-правову систему регулювання відносин у суспільстві і здійснює контроль за її виконанням. От чому легітимною для особистості, принаймні з раціональною орієнтацією поведінки, буде правова система, що забезпечує стабільність закону, неухильне виконання його всіма громадянами, що зводить до мінімуму непередбачуваність соціального життя. Така правова система збільшує шанси особистості, що будує життєві плани і робить кроки в напрямку їх реалізації. Отже, психологічна легітимність правових норм багато в чому визначає поведінку особистості у правовому полі.

Кожна особистість має певні суб'єктивні уявлення про соціальну справедливість. Ці уявлення різні. Часто вони залежать від рівня прибутків особистості та соціального статусу. Особистість співвідносить правові норми зі своїм внутрішнім уявленням про справедливість і залежно від результату цього співвіднесення обирає певний варіант поведінки у нормативних ситуаціях. Як особливості правової поведінки особистості можуть залежати від легітимації правових норм? Людина може визнавати правові норми справедливими, виправданими, правильними, і тоді її правова поведінка буде правочинною і законотворчою. Людина може заперечувати правові норми, нехтувати ними і діяти всупереч їм, тоді вона здійснюватиме правопорушення.

Існує також ситуація, коли ставлення особистості до правових норм є невизначеним, амбівалентним. З однієї сторони, система

правових норм визнається такою, що упорядковує, систематизує життя людей. З іншої сторони, якщо особистісні інтереси суперечать правовим нормам, людина здатна піти на правопорушення, тобто правові норми визнаються відносними, а їх регулятивний вплив не є абсолютним.

Загалом у процесі легітимації найвищою мірою проявляється суб'єктність особистості, її здатність не лише сприймати, відображувати існуючу систему правових норм, але й усвідомлювати свою взаємодію з нею, відрефлексовувати її.

Отже, інтенсивність взаємодії особистості з системою правових норм впливають не лише особливості сприймання системи права, але і суб'єктивна легітимація правових норм, що передбачає їх співвіднесення із внутрішнім уявленням особистості про соціальну справедливість.

Суб'єктивна легітимація правових норм є психологічним механізмом функціонування особистості в системі правових норм держави, оскільки:

- легітимація включає в себе такі психічні процеси, як відображення правової норми, певні мислительні операції, спрямовані на співвіднесення цієї норми з реально існуючими інтересами, установками, цінностями, життєвими планами особистості;
- легітимація пов'язана з такими психічними станами, як стан задоволення, якщо правова норма відповідає уявленням особистості про соціальну справедливість і готовність виконувати цю норму; або ж стан когнітивного дисонансу в тому випадку, якщо існуюча правова норма заперечує уявлення особистості про соціальну справедливість;
- легітимація правових норм держави є необхідним компонентом структурно-функціональної організації життєдіяльності особистості, оскільки в повсякденному житті особистість (особливо, якщо вона прагне досягнути соціального успіху) постійно змушена контактувати з правовою системою і співвідносити свої дії у нормативних ситуаціях із правовими нормами;
- рівень легітимації правових норм обумовлює поведінку особистості в правовому полі держави; наприклад, низький рівень легітимації, що має форму правового нігілізму, призводить до проявів протиправної поведінки.

Головною метою при дослідженні суб'єктивної легітимації правових норм у психіці особистості як психологічного механізму нормативно-правової регуляції поведінки особистості було визна-

чення рівня суб'єктивної легітимності правових норм держави у масовій правовій психіці. Для цього було використано методикі визначення рівня суб'єктивної легітимності правових норм у масовій правовій психіці, розроблену Н. В. Хазратовою [3].

Н.В.Хазратова визначає такі рівні суб'єктивної легітимності правової системи держави у свідомості особистості, як правовий нігілізм, правовий релятивізм, правовий ригоризм [3].

*Правовий ригоризм* (від лат. *rigor* – твердість, строгість) – характеризується строгим дотриманням правових норм, правова поведінка й думки виключають будь-які компроміси, можливе лише строге слідування букві закону. Такі люди ставлення до правових норм виражають словами: “Закон суворий, але це закон”, “Нехай загине світ, але торжествує закон”, “Життям мають керувати не люди, а обов’язкові для всіх правові норми”. Подібні твердження звучать дещо штучно, але вони відображують стійкість правової форми регулювання; ілюструють постулат про вищість закону – основну характеристику правової держави. Такий людині притаманна висока соціально-правова відповідальність. Проте у своєму крайньому вираженні правовий ригоризм переростає у правовий формалізм, небажання вирішувати справи по суті, згідно з їх реальним соціально-правовим змістом.

*Правовий релятивізм* – характеризується тим, що нормам надається відносний, повністю умовний та змінний характер. Релятивізм походить з одностороннього підкреслювання змінності дійсності та заперечення відносної стійкості речей та явищ. Ґрунтується на абсолютизації принципу “Людина є мірою всіх речей”: усе, що приносить людині задоволення – добре, а все, що змушує страждати – погано. Критерієм оцінки хорошого та поганого тут є чуттєві схильності окремої особистості. Ще софісти доводили умовність правових норм, державних законів та моральних оцінок. Подібно тому, як людина є мірою всіх речей, всяке людське суспільство є мірою справедливого й несправедливого. Феноменологічно правовий релятивізм проявляється в тому, що людина залишає за собою право вирішувати, дотримуватись чи не дотримуватись їй правових норм у кожному конкретному випадку.

*Правовий нігілізм* – характеризується запереченням правових норм, невизнанням їх необхідності та значущості, підкресленням їх шаблонності та формальності, схильністю заперечувати їх як ефективний засіб регуляції відносин між людьми. Правові нігілісти вважають, що юридичні правила і заборони цілком можна обійти там, де це пройде безкарно, що було би добре, якби більшість законів і правил узагалі відмінили [4].

Яко стимулюючий матеріал методики використовувалися ситуативні задачі, які часто застосовуються при фаховій підготовці юристів (так звані “казуси”). Кожна ситуативна задача містить опис певного правопорушення, а діагностованому пропонується оцінити міру відповідальності персонажа, що порушив закон.

Отже, дослідження функціонування легітимаційного психологічного механізму нормативно-правової регуляції поведінки особистості проводилося з метою: визначити, який саме рівень суб’єктивної легітимності системи правових норм є характерним для більшості мешканців Волинської області; проаналізувати зв’язок ґендерних та вікових відмінностей із рівнем суб’єктивної легітимності системи правових норм у психіці особистості.

Статистична обробка результатів дослідження виконувалася за допомогою пакету обробки соціологічних анкет (ОСА) та програми Excel.

**Результати дослідження та їх інтерпретація.** Було визначено рівень суб’єктивної легітимності для кожного досліджуваного персонально відповідно до тестових норм. Відповідно до набраної кількості балів досліджувані у вибірковій сукупності були розподілені таким чином:

- рівень правового релятивізму – 85% опитаних;
- рівень правового ригоризму – 14% опитаних;
- рівень правового нігілізму – 1% опитаних.

На нашу думку, в сучасному українському суспільстві, де часто змінюються закони, і при цьому вони можуть ускладнювати процес соціальної самореалізації особистості, найбільш поширеним феноменом, що виникає під час легітимації правових норм, є правовий релятивізм. Глибинним психологічним підґрунтям правового релятивізму є амбівалентність масової правової психіки. Психологи давно помітили, що альтернативні настановлення, почуття присутні в особистості й являють собою природно існуючі механізми, спосіб освоєння світу.

Амбівалентність масової правової психіки характеризується наявністю паралельних і рівносильних настановлень (атитюдів) на реалізацію взаємовиключних або суперечливих моделей поведінки. Зокрема, амбівалентність масової правової психіки визначається як психологічне прийняття (відсутність опору) чинного законодавства при одночасному невизнанні його цінності, обов’язковості для виконання.

Основними причинами виникнення цього явища є:

- культивування в соціумі суперечливих форм поведінки;
- інерційні явища радянської масової правової свідомості;
- низький рівень розвитку правосвідомості особистості.

Вартовизнати, що в соціумі культивуються іноді суперечливі форми поведінки. Зокрема, вважається загальновизнаним, що слід поважати права інших людей. Проте дуже часто ми спостерігаємо, як дії батьків, учителів, церкви суперечать цьому принципу. Тактовність, ввічливість, гарні манери, скромність, самопожертва, як правило, отримують вербальне схвалення. Водночас, із метою “досягти успіху” допускаються й схвалюються агресивність та безцеремонність щодо інших. Хоча це рідко визнається відверто, професійні спортсмени знають, що під час змагань цінується не стільки дотримання етичних норм, скільки результат, тобто перемога у цих змаганнях. Таким чином, можна говорити про наявність суперечливих цінностей – тих, які проголошуються, і реально функціонуючих, поширених у суспільстві.

Не знайдено суттєвої різниці між чоловіками і жінками за рівнем суб’єктивної легітимності системи правових норм держави. Можна відмітити, що дещо вищим є рівень суб’єктивної легітимності системи правових норм держави у жінок. Також слід відмітити, що у чоловіків дещо вищим є рівень правового релятивізму. Можливо, це пов’язано з тим, що чоловіки, як більш активна у соціальному та професійному відношенні категорія населення, частіше потрапляють у нормативні ситуації і орієнтуються більше на досягнення своїх життєвих цілей, ніж на ретельне дотримання усіх правових норм. Проте різниця у відповідях чоловіків і жінок настільки невелика, що ми можемо говорити радше про тенденції, ніж про якісь значні відмінності.

Вік істотно не впливає на рівень суб’єктивної легітимності системи соціально-правових норм особистістю. Проте існують певні тенденції. Так, найвищий рівень правового ригоризму зафіксовано серед молоді (це заперечує стереотип про “юнацький нігілізм”). Можливо причиною такого стану речей є просто нестача досвіду взаємодії з правовою системою, а відповідно, і мала кількість “гуль” та “синців”, що при такій взаємодії виникають. Так, люди середнього віку, що є найбільш соціально активними і частіше потрапляють у правові ситуації, демонструють найвищий рівень правового релятивізму. А люди старшого віку проявляють тенденцію до перебування на рівні правового нігілізму. Це можна пояснити відсутністю захисту та допомоги від держави для людей старшого віку, на яку вони розраховували, а відтак – загальною зневірою у дієвість правових норм та у необхідність їх дотримуватися.

Отже, істотних статевих та вікових відмінностей у рівні легітимності правових норм не зафіксовано, що зумовлює необхідність проведення подальших досліджень, спрямованих на виявлення чинників, які впливають на формування того чи іншого рівня легітимності.



Отже, на основі проведеного кількісного та якісного аналізу результатів даного дослідження, ми можемо сформулювати деякі **висновки**.

Взаємодія особистості та системи правових норм супроводжується визнанням (чи невизнанням) справедливості, правильності цих норм, тобто їх легітимності.

Легітимаційний механізм нормативно-правової регуляції поведінки особистості забезпечує прагнення людини визначати характер та спрямованість своїх вчинків у нормативних ситуаціях відповідно до тих внутрішніх суб'єктивних сенсів, якими вона наділяє діючі правові норми. Людина оцінює конкретні вчинки (свої та оточення) як прийнятні чи не прийнятні по відношенню до системи правових норм, суб'єктивно виправдовує чи засуджує з погляду їх екзистенційної виправданості.

Результатом функціонування легітимаційного механізму є певний рівень суб'єктивної легітимації правових норм. Він може бути високим (правовий ригоризм), середнім (правовий релятивізм), низьким (правовий нігілізм).

Встановлено, що більшість досліджуваних перебувають на рівні правового релятивізму. Правовий релятивізм характеризується тим, що нормам надається відносний, повністю умовний та змінний характер. Феноменологічно це виявляється в тому, що людина залишає за собою право вирішувати, дотримуватись чи не дотримуватись їй правових норм у кожній конкретній нормативній ситуації.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективи подальших досліджень вбачаються нами у розробці методів і засобів оптимізації процесу нормативно-правової регуляції поведінки особистості у контексті суб'єктно орієнтованого підходу.

#### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Человек и мир // Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения. – М.: Наука, 1989. – 243 с.
2. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. – К.: Видавн. центр “Просвіта”, 1996. – 404 с.
3. Хазратова Н. В. Психологія відносин особистості і держави: Монографія. – Луцьк: РВВ “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2004. – 276 с.
4. Краус В. Нігілізм сьогодні, або Терплячість світової історії: Пер. з нім. М. Павлюка. – К.: Основи, 1994. – 124 с.

The features of functioning of legitimation psychological mechanism of the normatively-legal adjusting of conduct of personality are presented in the article. As a result of functioning of legitimation psychological mechanism the certain level of subjective legitimacy of legal norms is formed: high (legal rigorism), middle (legal relativism), low (legal nihilism). It is set that legal relativism is the personal touch of mass legal psyche.

**Key words:** psychological mechanism of the normatively-legal adjusting of conduct of personality, subjective legitimation of legal norms of the state.

*Отримано: 12.03.2010*

УДК 159.923.2:3737.1

*С.В.Герасіна*

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

У статті визначено теоретичні підходи до проблеми формування психологічної готовності до трудової діяльності у сфері підприємництва учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ); обґрунтовано психологічний зміст понять “психологічна готовність до підприємництва” та “суб’єктність особистості майбутнього підприємця”; визначено структурні компоненти та критерії діагностування особистісної суб’єктності потенційних підприємців; укомплектовано психодіагностичний інструментарій з метою виявлення актуальних рівнів сформованості готовності до підприємницької діяльності учнівської молоді.

**Ключові слова:** психологічна готовність до підприємництва, підприємливість, суб’єктність підприємця, структурні компоненти готовності до підприємництва.

В статье определены теоретические подходы к проблеме формирования психологической готовности к трудовой деятельности в сфере предпринимательства учащихся профессионально-технических учебных заведений (ПТУЗ); обосновано психологическое содержание понятий “психологическая готовность к предпринимательству” и “субъектность личности будущего предпринимателя”; определены структурные компоненты и критерии диагностирования личностной субъектности

потенциальных предпринимателей; разработан психодиагностический инструментарий с целью выявления актуальных уровней формирования готовности к предпринимательской деятельности учащихся.

**Ключевые слова:** психологическая готовность к предпринимательству, предприимчивость, субъектность предпринимателя, структурные компоненты готовности к предпринимательству.

*Постановка суспільної проблеми.* Радикальні соціально-економічні перетворення в Україні різко підвищили інтерес суспільства до особистісно детермінованих сторін життя підрастаючого покоління. Поруч зі змінами поведінкової, емоційної, моральної складової та зростанням ціннісної автономії молодшої особистості, актуалізується успішність її психологічної готовності до трудової діяльності у сфері підприємництва. Подальше зміцнення економічного становища держави можливе лише за умови активної участі в цьому процесі всього населення, зокрема випускників профтехучилищ. Сучасні реалії вимагають прискореного розвитку в молодій особистості здатності до підприємництва, малого і середнього бізнесу, залучення якомога більшого відсотка молодих фахівців до продуктивної трудової діяльності.

Зростання масштабів економічних проблем вимагають від молодих фахівців оволодіння новітніми підходами до організації власної професійно-трудової діяльності. Сутність цих підходів потребує теоретичних і практичних досліджень проблем формування готовності молоді до професійної діяльності в сфері бізнесу та підприємництва.

Сьогодні ми живемо в складних організаційно-економічних та соціально-психологічних умовах і, відповідно, нам вкрай необхідно розвивати в учнівській молоді такі якості, як підприємливість, ділова ініціатива, схильність до раціонального ризику тощо.

Новий ритм життя нікого не страхує від невдач, стресів і хвилювань. У зв'язку з цим гостро постає питання про само-вдосконалення, особистісну переорієнтацію та гнучкість мислення, про формування у нових умовах умінь і навичок оцінювати свою діяльність, поведінку, свій розвиток, визначати перспективу власного росту. Сьогодні все більша кількість випускників навчальних закладів залучається до сфери діяльності на бізнесовому ринку праці.

*Мета статті* полягає у теоретичному визначенні методологічних підходів до проблеми дослідження розвитку психологічної готовності учнів ПТНЗ до професійної діяльності у сфері підприємництва; у дослідженні стратегії формування особистісної готовності як суб'єктності особистості майбутнього підприємця.

Специфіка проблеми полягає у знаходженні тих психологічних особливостей взаємодії професійної підготовки і психологічного розвитку молодого особистості, які б сприяли формуванню їх готовності до майбутньої індивідуально-трудової діяльності в умовах ринкового господарювання. Учнівську молодь необхідно забезпечувати психолого-економічними знаннями, комплектувати та інтегрувати зміст та методи учіння, які б формували в них економічний тип поведінки, культуру ділових міжособистісних стосунків та підприємливість.

Підприємливість – це індивідуальна якість особистості, яка виявляється в ініціативності, сміливості, в економічному типі мислення. Поведінка підприємливої людини відрізняється динамічністю, здатністю брати відповідальність на себе і докладати зусилля в подоланні труднощів. Підприємець постійно відчуває потребу в новій інформації, домагається успіху у вирішенні нових проблем. Особливим для нього є помітна схильність до ризику, творчий дієвий підхід до пошуку нового і практична реалізація його результатів.

Сучасна молодь ПТНЗ активно сприймає нові цінності і установки економічно-ринкового середовища, швидко усвідомлює домінуючі мотиви, в яких відображаються важливі для її життя аспекти та потреби. Тому їм необхідно своєчасно допомогти якомога глибше усвідомити власні здібності та можливості для реалізації власного потенціалу в оволодінні підприємницькою діяльністю. Саме ця передумова сприятиме розвитку у майбутніх фахівців особистісної готовності до підприємництва, процес якого забезпечується набутими знаннями, практичними вміннями ділового спілкування, партнерства та співробітництва.

Розвиток особистісної готовності до діяльності у сфері підприємництва детерміновано його цілеспрямованістю, зовнішнім регулюванням його ситуацій та ефективністю. Особистісна готовність – це цілісна система утворень особистості, її переконання, погляди, ставлення до оточуючих, емоційно-вольові та почуттєві якості, знання та набутий досвід. Розвивальну основу готовності складає адекватність власної самооцінки, здійснення особистістю самоаналізу та підприємницькі здатності. Здатність до підприємництва є однією з важливих особистісних якостей сучасного професіонала, а її розвиток вимагає відповідного психолого-педагогічного забезпечення у процесі професійної підготовки. Серед провідних особистісних якостей, що визначають здатність особистості до підприємництва, більшість психологів виокремлюють самостійність мислення, впевненість у собі, самоменеджмент, ділову

контактність та емоційно-вольову саморегуляцію (М.П.Лукашевич, О.В.Киричук, Н.А.Побірченко, Ю.М.Швалб та ін.).

Процес переходу до ринкової економіки в усіх сферах професійного навчання вимагає в студентській молоді новітніх підходів до практичного оволодіння змістом підприємницької діяльності. Набуті пізнавальні, мотиваційні та емоційно-вольові компоненти особистості у своєрідному поєднанні із професійним навчанням складатимуть базу основу готовності до підприємництва.

Досить різноаспектно висвітлено стратегії формування психологічної готовності до підприємництва в працях вітчизняних та зарубіжних психологів (І.Д.Бех, І.А.Добренко, І.А.Зязюн, Д.О.Закатнов, Є.В.Єгорова, Н.М.Кульбіда, Н.І.Литвинова, Ю.Ф.Пачковський, П.С.Перепелиця, Є.О.Помиткін, О.П.Сергєєнкова, В.А.Семиченко, О.В.Скрипченко, В.В.Рибалка, С.Г.Клімов, Б.О.Федоришин, П.Друкер, П.Девідсон, А.Маршалл, М.Пітерс, А.Сміт, Й.Шумпетер та ін.).

Так, у теорії Л.С. Виготського принципово важливими визначилися такі “знаряддя” свідомості, які спрямовані не ззовні, а в середину, на оволодіння власним життям і на цій основі – власною поведінкою, індивідуальною діяльністю. Саме такі “знаряддя” визначають розвиток логічного мислення та запам’ятовування, довільної поведінки, свободи вибору діяльності тощо. Основний шлях переносу соціальних форм поведінки в систему індивідуальних норм, згідно з позицією Л.С.Виготського, це процес співпраці і соціального спілкування [1].

Вагомим внеском у розвиток теорії психологічної підготовки особистості до підприємницької праці є теорія діяльності, розроблена О.М. Леонтьєвим. Ученим було запропоновано поняття “провідна діяльність”, механізмом зміни якої виступає “зсув мотиву на ціль” – перетворення того, що виступало як одна з цілей, у самостійний мотив [2].

Підприємницьку діяльність розглядаємо як необхідну умову економічного зростання, як дієвий засіб впливу на життєдіяльність особистості. Це ефективний механізм ринкових відносин функціонування якого стимулює ріст ділової, підприємницької та організаторської активності людини.

Дослідження проблеми спрямоване на усвідомлення того, що від рівня особистісної готовності та індивідуальної самореалізації кожного фахівця залежить ріст і масштаби досягнень людства та добробут кожного.

Аналіз наукової літератури свідчить, що психологічну готовність досліджували як цілеспрямовану трудову діяльність та праце-

здатність (М.Д.Левітов, Є.П.Ільїн та ін.). Психологічна готовність має складну динамічну структуру інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових сторін психіки особистості в їх співвіднесеності із зовнішніми умовами та очікуваними задачами (Н.А.Побірченко, М.І.Дяченко, Л.А.Кандибович) [3].

Розглядалися психофізіологічні якості особистості як фундаментальна основа розвитку готовності до підприємницької діяльності (Є.А.Клімов, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн та ін.). Досліджувався вплив мотиваційної сфери на формування готовності до підприємництва (Т.М.Щеглов, І.А.Васильєв, Б.І.Додонов, В.І.Ковальов та ін.).

Психологічна готовність вивчалася як інтегрована динамічна якість, що включає в себе оптимальну суму знань, необхідну систему умінь та навичок, наявність професійно значущих рис особистості та реальне ставлення до певного виду діяльності (О.М.Коропецька, О.І.Мешко, Т.І.Федотюк та ін.).

Психологічні умови формування готовності до трудової діяльності в традиційній психології вчені пов'язували з вирішенням питань розвитку професійно-економічної компетентності та комунікативно-організаційної здатності особистості до праці (С.П.Бочарова, Р.С.Гуревич, Т.В.Кудрявцев, М.Д.Левітов, Є.О.Мілер'ян, В.Д.Шадріков). У сучасній психолого-педагогічній літературі розкрито особливості становлення професійно вмотивованого суб'єкта трудової діяльності, який здатний до рефлексії особистісних професійних досягнень (О.М.Борисова, В.І.Гордієнко, Є.О.Клімов, В.М.Коган, М.М.Нечаєв, В.В.Рибалка, В.В.Чебишева та ін.); визначено умови розвитку потенційних можливостей особистості в контексті вивчення ціннісного ставлення до себе, до інших та праці в цілому (Г.О.Балл, І.А.Зязюн, В.М.Муніпов, П.С.Перепелиця, Е.О.Помиткін, М.С.Пряжніков, С.М.Чистякова та ін.).

Однак більшість описаних у дослідженнях моделей особистості підприємця базується на окремих властивостях особистості. Відсутній єдиний методологічний підхід до проблеми, не актуалізована увага на особистісних рисах та характеристиках, що забезпечують психологічну готовність до підприємництва.

Узагальнюючи широкий спектр визначень підприємництва в рамках об'єктивної традиції російськими і вітчизняними вченими, відзначаємо полісемантизм у поглядах, що є наслідком багатоаспектності його проявів і функцій. Проведений аналіз наукових джерел із психології підприємництва дає підстави говорити про сучасне підприємництво як особливий тип підприємницької поведінки, яку характеризують такі складові: особлива чутливість

до змін і прагнення щось змінити у своєму житті (елемент ініціативи); прийняття на себе відповідальності за можливі невдачі і поразки (елемент ризику); сприяння реалізації і використанню нових технологічних можливостей (елемент інновації); організація або реорганізація соціально-економічних механізмів, використання наявних ресурсів (елемент новаторства); спрямованість на діяльне перетворення навколишнього середовища, встановлення нових відносин (елемент активності) [4].

У межах суб'єктивного підходу при дослідженні психологічної готовності до підприємництва, особистість майбутнього підприємця розглядається не з позиції структури професійної діяльності, а з точки зору структури особистості, її психотипу, котрий дозволяє людині продукувати і здійснювати інновацію в економічній сфері, спираючись лише на власні сили.

У суб'єктивній традиції вивчення, підприємець постає як суб'єкт власної життєдіяльності, що впроваджує в життя певну систему цінностей, ідеалів, власну індивідуальність. На цій основі стверджуємо, що вивчення особистісної готовності молоді до підприємництва, доцільно здійснювати з позицій суб'єктивного, особистісного полюса діяльності, а не з позицій предметного змісту професійних функцій. Ідеї суб'єктного розвитку особистості відображені у вітчизняній психологічній літературі теоретико-методологічного рівня як вихідні абстрактно-пояснювальні аспекти досліджень (Ж.О.Абульханова-Славська, Д.Б.Богоявленська, О.В.Брушлинський, О.О.Конопкін, В.О.Петровський, А.І.Пригожин, В.О.Татенко). Їх аналіз свідчить, що основні ознаки суб'єктності людини вбачаються у відмові від групової ідентичності, високій самоцінності власного "Я", потребі досягнення, перевазі особистого контролю над повноважним, специфічних параметрах суб'єктивної моделі етико-економічного успіху, що включають певні символи успіху та уявлення про способи їх досягнення.

Загальнотеоретичний аналіз особливостей формування психологічної готовності до професійно підприємницької діяльності засвідчив, що найбільш відповідає предмету, завданням нашого дослідження визначення підприємництва, побудоване з позицій суб'єктного підходу, враховуючи об'єктні традиції вивчення даного феномена.

Формування готовності особистості до підприємництва здійснюємо через розвиток особистісно-професійної суб'єктності майбутнього спеціаліста. У структурі суб'єктності визначаємо когнітивний, мотиваційний та поведінковий компоненти. На основі запропонованої структури суб'єктності як системоутворюючого ядра



психологічної готовності до підприємництва, було визначено конкретні критерії діагностування рівня її формування:

- особливості Я-образу як системоутворюючої основи індивідуального функціонування майбутнього фахівця у сфері підприємництва (когнітивний компонент);
- індивідуальна модель економічної поведінки, що наповнює певним змістом систему мотивації досягнення успіху у підприємстві (мотиваційний компонент);
- індивідуальна модель економічної поведінки, що визначається уявленнями майбутніх фахівців про способи досягнення успіху у підприємницькій сфері діяльності (поведінковий компонент).

Відповідно до цих критеріїв підібрано наступні методики з метою діагностування кількісних та якісних показників актуального рівня розвинутої структурно-динамічних характеристик особистісної готовності потенційних підприємців.

На першому етапі констатувального експерименту за допомогою тесту-опитувальника самооефективності М.Шерер і Дж. Маддукс, методики діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж.Роттера (адаптація Є.Ф.Бажина, С.А.Голинкіної), тесту-опитувальника "індивідуалізму-колективізму" Х.Тріандіса, методики професійної самооефективності, оцінювання студентами рольових моделей підприємницької діяльності за поведінковими характеристиками особистості, – вивчались особливості Я-образу як системоутворюючої основи індивідуального функціонування майбутніх фахівців у підприємстві:

- особливості прояву загальної і соціальної самооефективності та локалізації суб'єктивного контролю (психологічне "Я");
- співвідношення індивідуалістичних та колективістичних конструктив у самосвідомості майбутніх підприємців (соціальне "Я");
- особливості прояву показників професійної самооефективності (професійне "Я");

На другому етапі дослідження здійснено аналіз індивідуальної моделі економічної поведінки майбутніх підприємців, що реалізовувався методом вимірювання мотивації досягнення потенційних підприємців за допомогою методики А.Реана та визначенням особистісної спрямованості майбутнього підприємця (анкета "Спрямованість на бізнес").

При об'єктивному підході діагностика здійснювалася шляхом аналізу інформації про навчальну успішність учнів та засоби виконання ними професійно-виробничої діяльності, з метою виявлення рівня їх особистісно-професійної спрямованості.

Суб'єктивний підхід будувався на основі відомостей, що досліджуваний надає про себе й самооцінку своєї поведінки в тих чи інших ситуаціях. Проективний підхід, ґрунтувався на аналізі продуктів взаємодії досліджуваного з певним чином побудованим стимулюючим матеріалом, що здатен стати об'єктом проекції глибинних інтенцій та якостей індивіда. Апробуючи даний підхід, ми здобували інструмент для виявлення прихованих або неусвідомлених аспектів поведінки учнів.

На третьому етапі дослідження здійснено аналіз індивідуальної моделі економічної поведінки, в основі якої лежить уявлення молоді про способи досягнення в підприємницькій сфері діяльності. З цією метою було розроблено оцінну матрицю, в якій студенти оцінювали елемент матриці “успішний підприємець” по характеристиках основних стилів етико-економічної поведінки.

### **Висновки**

Отже, проблему розвитку психологічної готовності до підприємництва досліджуємо в межах системно-особистісного підходу. Психологічну готовність вивчаємо в аспектах розвитку особистісно-професійної суб'єктності потенційного підприємця. Особистісна суб'єктність є специфічним новоутворенням інтеграційних якостей майбутнього фахівця, що визначають функціональну систему самодетермінації підприємницької діяльності та визначають особистісну готовність молоді до вибору професії в сфері бізнесу та підприємництва.

Структурний зміст особистісної суб'єктності майбутніх підприємців об'єднує когнітивний, мотиваційний та поведінковий компоненти діяльності. Когнітивні характеристики відображають функціонально-сміслові складові Я-образу особистості майбутнього підприємця. У мотиваційному компоненті визначається система мотивації та уявлень майбутніх підприємців про цілі досягнення успіху у бізнесових професіях. У поведінковому компоненті реалізуються особистісні передумови суб'єктно-орієнтованої успішної підприємницької діяльності. Вибір молоддю професій бізнесової сфери є показником успішного втілення особистісних детермінант у розвиток власної готовності до підприємництва.

Дослідження проблеми спрямоване на розвиток професійної самостійності, мобільності та конкурентоспроможності майбутніх підприємців, які демонстрували б відповідальне ставлення до виконання функцій підприємця та здатність гнучко здійснювати власну діяльність.

Отже, актуальність дослідження проблеми розвитку психологічної готовності учнівської молоді до підприємницької діяльності,

обумовлена потребами суспільства в ділових людях, які завдяки власній енергії, вмінню ризикувати, чіткій орієнтації на досягнення певного комерційного зиску сприяли б нарощуванню економічного потенціалу України та зростанню добробуту людей.

### **Список використаних джерел**

1. Виготський Л.С. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский. – Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1983. – Том 3. – 368 с.
2. Леонтьев А.А. Деятельность. Сознание. Личность / А.А.Леонтьев. – [изд. 2-е ]. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
3. Побірченко Н.А. Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності / Н.А.Побірченко. – К.: Знання, 1999. – 285 с.
4. Кульбіда Н.М. Підприємництво та соціальна роль підприємця: психологічна ретроспектива / Н.М. Кульбіда // Психологія: Зб. наук. праць НПУ імені М.П.Драгоманова. Випуск 17. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. – С. 258-262.
5. Добренко І.А. Розвиток здатності молоді до підприємництва: теоретичний аспект / І.А. Добренко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал, 2003. – Випуск 3-4. – С. 58-64.
6. Герасіна С.В. Розвиток психологічної готовності до трудової діяльності в учнів професійно-технічних навчальних закладів / С.В.Герасіна // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Наук.-метод. журнал. – 2005. – Вип. 3-4. – С.48-54.
7. Пачковський Ю.Ф. Психологія підприємництва / Ю.Ф.Пачковський: [навч. посібник]. – Київ: Каравела, 2006. – 408 с.

In (article) are certain theoretical approaches to a problem of development of personal readiness for enterprise activity of student's youth; it is proved psychological maintenances (contents) of concepts "personal readiness for business", "subjectivity persons of the future businessman"; structural components and criteria of diagnosing of personal subjectivity of the potential businessman are certain; it is developed psycho diagnostics toolkit of research of a real level of development of personal readiness for enterprise activity of student's youth.

**Key words:** psychological readiness for entrepreneurship, entrepreneurial, entrepreneur subjectivity, the structure ready for business.

*Отримано: 20.03.2010*

## **Роль жінки в суспільстві: філософський, психологічний та ретроспективний аналіз**

У статті подано аналіз гендерної проблематики у філософсько-історичному контексті. Здійснено науково-теоретичний аналіз проблеми визначення ролі та місця жінки в суспільному житті. Визначено психологічні особливості соціальної ролі жінки в різні історичні періоди розвитку суспільства.

**Ключові слова:** самореалізація, стать, соціальна роль, фемінізм.

В статье анализируется гендерная проблематика в философско-историческом контексте. Осуществлен научно-теоретический анализ проблемы определения роли и места женщины в общественной жизни. Определены психологические особенности социальной роли женщины в разные исторические периоды развития общества.

**Ключевые слова:** самореализация, пол, социальная роль, феминизм.

За останні десятиліття відбулись значні економічні, політичні та соціальні зміни, що продовжують загострювати конфлікт між традиційно чоловічими та жіночими соціальними ролями. На сьогоднішній день жінки все активніше беруть участь у суспільному житті та намагаються реалізувати себе, не тільки, як мати або дружина, а й як активний член суспільства та кваліфікований професіонал. Аналіз змін ролей жінки під час переходу суспільства на вищі щаблі його розвитку дає нам змогу виділити певні механізми становлення жіночого лідерства та оцінити ставлення до нього суспільства.

Метою нашої статті є аналіз ставлення суспільства до “жіночого питання” на протязі різних історичних періодів, а саме – до можливості жінок займати лідерські позиції та займатися своєю самореалізацією.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема жінок та жіночої реалізації вивчається феміністично орієнтованими вченими, філософами та діячами культури, такими, як С. де Бовуар, Р.Брай-дотті, К.Гілліган, С.Ларсен, Е.Фергюсон, Х.Хейн. За останні десятиліття ця проблема розглядається в роботах таких вчених, як І.Жерьобкіна, Т.Кліменкова, Г.Сілласте, Н.Федосєєва, Н.Юліна. Психологічні аспекти статі висвітлюють у своїх роботах А.Адлер, І.Маккобі, К.Жаклін, Т.Виноградова, В.Семенова.

Якщо аналізувати гендерну проблематику античного періоду, то в першу чергу необхідно почати з представників афінської школи Платона та Арістотеля, які скоріше були прибічниками патріархальної філософської традиції.

Платон Афінський в своїх працях притримується принципів патріархальних традицій, це безпосередньо можна побачити в його відомій праці “Бенкет”. У притчі про двох Еротів – “небесного” й “вульгарного” – Платон кваліфікує “вищий” тип чуттєвості як “духовний”, або “небесний”, чоловічий ерос, сферою прояву якого є філософія. Якщо ж чуттєвість не підпорядковується розуму й у ній домінують випадкові егоїстичні потяги, то вона, за Платоном, представляє низький вид чуттєвості – “вульгарний”, жіночий ерос, сферою прояву якого є повсякденна реальність і побут. [11, с. 106]. Платон яскраво демонструє нам приклад мезогінії в своїй праці “Держава”, де представлена його знаменита ідея про необхідність введення в “справедливій державі” інституту спільності дружин, за допомогою якого Платон вважає за можливе нейтралізувати жіноче як сферу частки приватного, якій він приписує найбільш руйнівний вплив на державу [10, с. 254].

Але разом з тим Платона називають першим античним “феміністом”. Причиною цього є те, що в своїй праці він ввів поняття андрогенів і висловив думку про доповненість статей, аналізував сімейно-шлюбні відносини та підійшов до ідеї рівноправності статей [2, с. 11].

В своїй праці “Держава” Платон зазначає, що в ідеальній державі жінки можуть виконувати суто чоловічі обов’язки: “нічого нам боятися гостряків, скільки б і яким би чином не висміювали вони такі зміни – гімнасії для жінок, мусичне мистецтво і (не в останню чергу) вміння володіти зброєю і їзду верхи” [10, с. 226]. Тому ствлення до жінки у Платона було неоднозначним: з одного боку, негативним, оскільки він вважав її найнижчим створінням, любов чоловіка та жінки – необхідною і також низькою, порівнюючи з любов’ю-дружбою до чоловіка, і нарешті, стверджував, що, якщо чоловік був боягузом і нечесною людиною, після смерті його душа переходить у жінку. З іншого боку, це ставлення було позитивним: в ідеальній державі, яку він описав, жінка могла брати участь у всіх справах на рівні з чоловіком [2, с. 11].

Інший представник афінської філософської школи – Арістотель притримував думки, що основне призначення жінки полягає в тому, щоб служити чоловіку, приносячи різну користь родині й державі. Він вважав жінок нижчими створіннями, жінки, на його думку, схожі на імпотентних чоловіків, тому що в них відсутній принцип “душі”,

який є тотожний раціональності. Арістотель порівнює відносини чоловіка й жінки з відносинами раба й пана, в яких сутність раба повністю вичерпується його обов'язком служити своєму панові. На його думку, одні істоти створені для того, щоб володарювати, а інші, щоб підкорятися. І цей принцип є не тільки необхідним, а й корисним [1, с. 382]. Драматизм положення раба проявляється не тільки в тому, що він залежить від пана, але насамперед у тому, що він взагалі не існує як індивід поза своїм відношенням до пана, й тому всі характеристики його суб'єктивності (його думки, почуття, бажання) носять рабський, нелюдський характер. Однак парадоксальним образом становище жінок в Арістотеля є ще більш залежним, ніж положення раба, тому що ґрунтується не на соціальній, а на природній нерівності й тому в принципі не може бути змінене на користь жінок, на відміну від положення раба, в якого є шанс одержати волю [1, с. 383].

На думку Арістотеля, в жінок не може бути ніяких цілей та можливостей реалізувати себе ні в чому, крім служіння чоловіку. Все що необхідно робити жінці, це вести домашнє господарство. Він вважав, що чоловік та жінка – не рівні створіння. Жінка дає дитині тіло, чоловік – душу, душа краще та божественніше за тіло. Чоловік – норма, жінка – відхилення від неї. Чоловік вище, жінка нижче по своїй природі. Чоловік володарює, жінка підкоряється.

У добу середньовіччя патріархальна філософська традиція підсилюється в порівнянні з античністю, з одного боку, проявляється більша увага до індивідуального психологічного досвіду суб'єкта, що розуміється як більш емоційно чутливий і рефлексивний, з іншого боку, чуттєвість визначається як позитивна тільки у формі релігійного почуття, що повністю очищено від мирських, повсякденних потягів і підпорядковується інтересам вищого, божественного розуму. Нерелігійна чуттєвість засуджується в християнській філософії як гріховна. Основним критерієм, за яким засуджується чуттєвість, є її зв'язок із задоволенням, що у християнській культурі асоціюється з жіночим й є символом первородного гріха. Так, Філон Олександрійський поєднує в своїх працях як біблейські ідеї, так і ідеї грецької філософії: чоловіче, на його думку, є свідомим, божественним та раціональним, а жіноче навпаки, втілює в собі образ брудного тілесного світу. Все жіноче, на його думку, характеризується як протилежність трансцендентальній сфері розуму [3, с. 13].

Представник доби Відродження Томас Мор у своїй “Золотій книзі” описав ідеальну державу, в якій заняття чоловіків та жінок не відрізняються: це наука, мистецтво, суспільна та релігійна діяльність, служба в армії (але лише разом з чоловіками). На

найвищих посадах можуть знаходитися чоловіки та жінки. Шлюб заснований не на коханні, а на схожості характерів, шлюбні пари підбирають батьки.

Доба Просвітництва відкриває перед нами ще більші можливості, вперше в інтелектуальній історії людства у філософії Просвітництва розглядаються питання про можливості розвитку жіночих інтелектуальних здібностей і про жіночу освіту. І хоча більшість філософів-чоловіків у цілому негативно оцінюють перспективи освіти для жінок, в епоху Просвітництва вперше в історії філософії й суспільної думки з'являються теорії, в яких формулюються ідеї жіночої емансипації й здійснюється критика патріархальної ідеології.

У теорії гендерно диференційованого виховання Жана-Жака Руссо, яка розвинута у його працях, яскраво виражена просвітительська ідея про те, що жіноче начало володіє рядом позитивних якостей, що відсутні в чоловіків і які роблять важливий позитивний вплив на процес формування чоловічого суб'єкта. Руссо вважав, що позитивна роль жіночого ґрунтується на тому, що жінки, маючи іншу почуттєву природу, ніж чоловіки, наділені здатністю подобатися чоловікам, викликаючи в них при цьому кращі людські почуття – любов, жаль, турботу й, таким чином, можуть позитивно впливати на чоловіків: облагороджувати й пом'якшувати їхні вдачі, розвивати чуттєвість і формувати в них більш вишуканий естетичний смак. Але суттєву різницю між чоловіком і жінкою він вбачав, в тому, що жіноча суттєвість більше, ніж чоловіча, визначається сексуальністю. “У житті чоловіка й жінки стать як така грає далеко не однакову роль, – писав Руссо. – Самець є самцем лише в якісь хвилини, самка залишається самкою все життя, у всякому разі всі роки своєї молодості...” [12, с. 550]. Але разом з цим Руссо вважав жінок та чоловіків схожими між собою як біологічні створіння, натомість досить різними як соціальні створіння. Він вбачав у жінках не абияку силу, але, на його думку, користуватися своєю силою жінка повинна суто по-жіночому: “Якщо жінка створена для того, щоб подобатись і перебувати в підпорядкуванні, вона повинна намагатися бути приємною чоловіку, а не кидати виклик. Її могутність – в її чарівності; своїми чарами вона примушує чоловіка відчувати притаманну йому силу і вдатися до неї” [12, с. 547]. Незважаючи на патріархальну ідею “природного виховання”, Руссо вважав, що жінка наділена проникливим розумом, та має неабиякі здібності для того, щоб отримати освіту.

Імануїл Кант, у свою чергу, притримувався ідеї, що розум є основою людської суб'єктивності, і тому відмінність між чоловіком і жінкою полягає в тому, як вони використовують свій розум. На його



думку, чоловіків та жінок також можна розрізняти за характером участі у політичному житті та за характеристиками особистості та поведінки. Гендерні стереотипи, які висловив Кант, є досить актуальними і на сьогоднішній день. Сьогодні розповсюджена думка про те, що їх властивості пов'язані з біологічним і культурним призначенням. Основним парадоксом доби Просвітництва для Канта є те, що люди, маючи свій власний розум, не зважуються покласти на його чинність і тому постійно прагнуть скористатися чужим розумом, опертися на авторитети, що, на його думку, особливо характерно для жінок [6, с. 27]. Кант вважає Просвітництво ніби виходом людини з неповноліття, що, в свою чергу, є невмінням користуватися своїм власним розумом. На його думку, саме лінь та боязкість є причинами того, що більша частина людей, залишаються все життя неповнолітніми, хоча мають всі шанси від цього звільнитися: "... значна частина людей (і серед них вся прекрасна стать) вважає не тільки важким, але й досить небезпечним перехід до повноліття" [6, с. 27].

Англійська письменниця Мері Уоллстоункрафт авторка праці "У захист прав жінок" однією з перших в історії філософії сформулювала ідеї, щодо захисту жіночих прав та жіночої емансипації. В своїй праці вона описала стан рабської покірності, на який через соціальні забобони і систему виховання були приречені жінки, та проаналізувала "гідності жіночого характеру", підкресливши, що вони є результатом чоловічого погляду на жінок. Мері Уоллстоункрафт вважала, що природні нахили та особливості жінок і чоловіків є результатом виховання. Також письменниця досить негативно ставилася до інституту шлюбу із його підходом, що принижує місце і позицію жінки, а також критикувала законодавство, яке закріплює підкорене становище жінок [2, с. 13].

Філософія романтизму відкриває нам новий погляд на жіночу сутність та гендерну проблематику. Тому у філософії романтизму конструкція жіночого визнається провідною метафізичною конструкцією й установлюється характерний культ жіночого. Представники доби романтизму вважають наслідком повної віддачі жінки своєму почуттю те, що її чуттєвість втрачає все повсякденне, повсякденне й стає тотожним змісту релігії й філософії, що, за словами Фрідріха Шлегеля, є "найближчою й необхідною потребою для жінок" [15, с. 347]. Тому романтики вперше в історії філософії виступили проти концепції "природного призначення жінки". За словами Шлегеля, "якби я говорив про призначення жінки, його я вважаю прямо протилежним домашньому життю" [15, с. 338]. Також він вважав, що жінки, які знаходяться в шлюбі, занурені в піклування

про свою родину та щоденно займаються домашніми справами, вже не пам'ятають про своє божественне походження. І навіть ті жінки, які мають внутрішні дані та зовнішні засоби, дуже часто вже не усвідомлюють його [15, с.338 ].

Що стосується творчої самореалізації жінок у філософії романтизму, то ми бачимо, що, з одного боку, визнавався та підкреслювався жіночий вплив в процесі творчості, жінок активно залучали до творчих заходів. Але разом з цим романтики не приймали жінок всерйоз як авторів. У результаті жінки, що входили в літературно-філософські гуртки романтиків, виступали в основному в ролі читців, перекладачок або слухачок, не залишивши значних літературних творів.

Артур Шопенгауер, в свою чергу, зауважував про наявність різниці в психічних процесах чоловіків та жінок. Ця різниця полягає в тому, що конкретність є характерною рисою жінок, і навпаки неконкретність притаманна більшою мірою чоловікам. В своїх роздумах про статеву честь він зауважує, що статеву честь ділиться на чоловічу та жіночу, жіноча, на його думку, є більш важливою, оскільки в житті жінки статеві стосунки відіграють головну роль. На його думку, жіноча стать вимагає від чоловічої майже всього, а чоловіки вимагають від жінок лише одного. Тому жінки ніби об'єднуються в єдине ціле проти чоловічої статі, щоб перемогти її, а саме домогтися своєї мети: примусити чоловіка до шлюбу і тим самим огородити інтереси всіх жінок у суспільстві. А тому жінки і повинні відмовляти в будь яких дошлюбних зв'язках [16, с. 77].

Він вважав, що жіночу стать могла назвати прекрасною лише людина, чий здоровий глузд був затуманений статевим збудженням. Він вважає жіночу стать не тільки не прекрасною, а й повністю неестетичною. Жінки, на його думку, повністю позбавлені схильності до музики, до поезії, до освітніх мистецтв, і якщо вже вони передаються їм, тоді вони носяться з ними, а це, на його думку, є звичайне мавпування, яке пояснюється бажанням подобатись. На всі речі в цьому світі жінки дивляться, як на засіб отримання чоловіка, і тому в них відсутній інтерес до інших речей, натомість чоловік намагається володарювати над всіма речами, а як засіб використовує подолання та засвоєння їх. Тож ми бачимо, що Артур Шопенгауер належав до тих філософів, які атакували рух за емансипацію жінок.

Аналізуючи праці видатного філософа Фрідріха Ніцше ми доходимо висновку, що він залишається прибічником патріархальної традиції в філософії. Ніцше зауважує, що жінка характеризує собою маскування, удавання та подвійність: “Нарешті, жінки: нехай

поміркують про всю історію жінок – чи не повинні вони, перш за все і поперх всього, бути актрисами? <...> вони “віддаються ролі” навіть тоді, коли вони віддаються...” [7, с. 562]. В своїй праці “Так казав Заратустра” Ніцше зазначає, що щастя чоловіка полягає в його особистих бажаннях, а щастя жінки в бажаннях чоловіка. Тому лише тоді жінці здається, що світ є досконалим, коли вона кохає і підкоряється своєму коханню [8, с. 64]. Також в своїх роздумах про жінок Ніцше зауважує: “Ти йдеш до жінок? Не забудь батіг!” [8, с. 65].

Досить яскравою подією стало написання на початку ХХ століття книги Отто Вейнінгера “Стать і характер”, в якій він доводить, що жінка бездушна, позбавлена свого “я”, індивідуальності, свободи характеру і волі, тому жіночу та чоловічу психологію необхідно вивчати окремо [4, с. 218]. На його думку, геніальність є недосяжною для жінки, вона позбавлена оригінальності свідомості [4, с. 118]. Жінка має можливість розвиватися лише через чоловіка [4, с. 325]. Але разом з цим Отто Вейнінгер підкреслює, що жінки все ж таки люди і до них необхідно ставитись, як до людей, вони, як і чоловіки, мають однакові права, але це не означає, що їм необхідно відкрити шлях до політичної могутності [4, с. 375].

Видатний російський мислитель Н.А.Бердяєв у своїх роздумах про стать акцентує увагу на тому, що “статева полярність є основний закон життя і, можливо, основа світу”. Він вважає, що емансипаційний рух має право на існування, хоча б тому, що він, як і будь-який інший рух, може звільнити людей від рабства: “Нехай жінка буде економічно незалежною від чоловіка, нехай буде їй даний вільний доступ до всіх благ культури, нехай особисте начало в жінці повстане проти рабства родини, нехай права жінки будуть нічим не обмежені...” [3, с. 50]. Але разом з цим Бердяєв підкреслює й негативний бік цього руху, вбачаючи в ньому руйнівну силу кохання та жіночності. Аналізуючи боротьбу жінок за свої права, він зауважує, що замість того, щоб користуватися тими прекрасними якостями, які є в жінок “... бути прекрасною, викликати до себе захоплення, бути предметом кохання...”, жінка намагаються проявляти суто чоловічі якості: “...вона втрачає чарівливість, грубіє, заражається вульгарністю” [3, с. 53].

На його думку, жінка не в змозі створити щось унікальне в чоловічій сфері, а все те, що вона робить чоловічого, є лише посередньою діяльністю і не може претендувати на щось більше. А всі ці приклади історичних постатей жінок, які дійсно досягли успіхів в своїй справі, пояснюються тим, що кількість жінок, які досягнули успіху у чоловічих речах, невелика, і тому на них звертають увагу і виділяють з загальної маси. Бердяєв пише: “Софья Ковалевська була

непоганий математиком, як середній непоганий математик чоловік; але вона жінка, і тому всі дивуються її математичному таланту: від жінки нічого подібного не можна чекати. Але ж жінка не нижче чоловіка, вона, по меншій мірі, рівна йому, а то й вище його, покликання жінки велике, але в жіночому, жіночному, не в чоловічому” [3, с. 52].

Серйозну роль в боротьбі за досягнення рівноправ'я зіграли праці видатних вчених феміністичного спрямування середини та другої половини двадцятого століття – Сімона де Бовуар та Бетті Фрідан.

Сімона де Бовуар в своїй праці “Друга стаття” продемонструвала тотальну відчуженість жіночого існування як повсякчасного існування в ролі “іншої”, не самодостатньої, підлеглої, вона підсумувала цілий етап у розвитку феміністичної ідеології [13, с. 5]. Також вона зауважує, що стереотипи жіночого виховання суперечать вимогам сучасного суспільства, а орієнтація на досягнення успіхів, на кар’єру вимагає від жінки самостійності, компетентності, наполегливості, вміння ризикувати, натомість традиційне виховання, яке ще на сьогоднішній день має ряд прихильників, нав’язує жінці зовсім протилежні якості [13, с. 14].

Бетті Фрідан у своїй книзі “Загадка жіночності” аналізує душевний стан жінок, все життя яких зводиться до сімейних обов’язків, та підкреслює наявність дисгармонії в сімейних стосунках та кризу особистості, яка виникає у ніби благополучних західних домогосподарок. Вона вважає, що нереалізована в професійній сфері жінка, яка повністю присвячує себе родині, має низку проблем, пов’язаних з почуттям спустошеності. Багато з цих жінок можуть відчувати почуття безвихіддя та розчарування, вони перестають звертати увагу на явища, які відбуваються в світі, хоча можливість розуміти і цікавитися ними дала їм освіта [14, с. 101].

В своїй роботі “Психологія жінки”, яка вийшла в 1911 році, Г.Гейманс зазначає, що останнім часом психологія жінок більше, ніж раніше, привертає до себе увагу широких кругів, це пояснюється тим, що вона поставлена в тісний зв’язок з відомими практичними питаннями, типу доступності для жінок вищої освіти, виборчого права жінок, права жінок на зайняття посад по державній та суспільній службі. І, дійсно, для вирішення цих практичних питань необхідно володіти гарно обґрунтованими знаннями в області жіночої психології, тому що вирішення питання про те, що повинна робити в житті жінка, залежить перш за все від того, що вона собою являє” [5, с. 4].

**Висновки.** Аналізуючи вищенаведене, ми можемо зробити висновок, що існують досить різні погляди вчених на місце жінки в

житті людства. У поглядах видатних філософів положення жінки варіювало від нижчого та недостойного, до найвищого та непереможного. Жінка виступала і в ролі істоти недостойної навіть порівняння з чоловіком та істоти творчої і соціально активної, яка під впливом певних обставин здатна проявити свої здібності. Проміжною позицією серед цих двох крайностей були погляди вчених, які підкреслювали присутність в жінок великої кількості надзвичайно привабливих якостей та наявність в деяких із них таланту і навіть геніальності, але реалізація всього цього можлива лише жіночим шляхом і ні в якому разі не через боротьбу з чоловіком.

### Список використаних джерел

1. Аристотель. Политика // Сочинения в четырех томах. – Том 4. – М.: Мысль, 1983. – 830 с.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб: Питер, 2008. – 431 с.
3. Бердяев Н.А. Эрос и личность: Философия пола и любви. – СПб.: Издательский Дом “Азбука классика”, 2007. – 224 с.
4. Вейнингер О. Пол и характер. – М.: ТЕРРА, 1992. – 480 с.
5. Г.Гейманс. Психология женщины. – СПб.: Издательство О.Богдановой, 1911 г. – 246 с.
6. Кант Иммануил. Ответ на вопрос: что такое Просвещение? // Сочинения в шести томах. – Том 6. – М.: Мысль, 1966. – 743 с.
7. Ницше Ф. Веселая наука. Соч.: В 2-х томах. – Т. 1. – М.: Мысль, 1990.
8. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. – СПб.: Издательский дом “Азбука-классика”, 2006. – 336 с.
9. Петрова Р.Г. Гендерология и феминология: Учебное пособие. – 5-е изд., перераб и доп. – М.: Издательско-торговая корпорация “Дашков и К”, 2009. – 272 с.
10. Платон. Государство // Сочинения в четырех томах. – Том. 3. – М.: Мысль, 1994. – 654 с.
11. Платон. Пир // Сочинения в четырех томах. – Том 2. – М.: Мысль, 1993. – 528 с.
12. Руссо Жан-Жак. Эмил, или О воспитании // Избранные сочинения. – Том 1. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1961. – 850 с.
13. Сімона де Бовуар. Друга стать: В 2 т. – Том 1. – К.: Основи, 1994. – 390 с.
14. Фридан Б. Загадка женственности. – М.: Издательская группа “Прогресс”, “Литера”, 1993. – 496 с.

15. Шлегель Фридрих. К Доротеє // Эстетика. Философия. Критика. В двух томах. – Том 1. – М.: Искусство, 1983.
16. Шопенгауэр А. Афоризмы житейской мудрости. – СПб.: Издательский Дом “Азбука-классика”, 2007. – 256 с.

In this article an analysis of gender problems is given in its philosophical-historical context. It is a scientific-theoretical analysis of the difficulty of determining the role of women and how it is carried out in public life.

Certain psychological features of the social role of women in different historical periods and how they developed in society are discussed.

**Key words:** self-realization, gender, social roles, feminism.

*Отримано: 20.03.2010*

**УДК 159.922.73**

*Г.Ф.Гончаровська*

## **Соціально-психологічні чинники становлення самооцінки дитини дошкільного віку**

У статті аналізуються соціально-психологічні чинники становлення самооцінки дитини дошкільного віку та виокремлення на цій основі психолого-педагогічних рекомендацій щодо її розвитку.

**Ключові слова:** самооцінка, особистість, педагогічна оцінка, умови розвитку, види діяльності

В статье анализируются социально-психологические факторы становления самооценки ребенка дошкольного возраста и выделения на этом основании психолого-педагогических рекомендаций относительно ее развития.

**Ключевые слова:** самооценка, личность, педагогическая оценка, условия развития, виды деятельности

**Постановка проблеми.** У психологічній науці акцентується увага на тому, що становлення особистості здійснюється не в умовах пристосування людського індивіда до вимог оточуючого середовища, а в умовах її постійної творчої активності, спрямованої на перебудову і середовища, і самої себе.

**Актуальність даної теми** обумовлена тим, що саме в дошкільному віці дитина оволодіває новими, достатньо складними видами діяльності (гра, продуктивні види діяльності), вступає в нові форми спілкування з дорослими (позаситуативно-пізнавальне, позаситуативно-особистісне). На вищу сходинку піднімаються її відносини з оточуючими людьми. Даний період, на думку багатьох психологів, є успішним для формування механізмів становлення самоцінки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Психологічні дослідження психологів свідчать про те, що для дітей дошкільного віку великого значення набуває розвиток самосвідомості, тобто усвідомлення себе самої як суб'єкта, що виявляється в усвідомленості своєї зовнішньої поведінки, психічних процесів, різних інтелектуальних та емоційних станів, деяких моральних якостей своєї особистості.

О.Л.Кононко вказує на такі умови розвитку самооцінки дитини дошкільного віку [6, с. 75].

1. Сімейне та суспільне виховання відповідають індивідуальним особливостям дитини.

2. Сама дитина активно розкриває свої потенційні можливості.

3. Проходження дитини по наступних вікових етапах буде включати і доповнювати те, що було на попередніх.

4. Реалізованими повинні бути ті можливості дитини, які найбільше актуальні та істотні для особистості, що розвивається.

5. Дитина має навчитися усвідомлювати та приймати ті вимоги, які йдуть із зовнішнього середовища і спрямовані на її розвиток.

Розробка сучасних методик в системі дошкільного виховання ґрунтується на моделях гуманістичної психології попередніх етапів розвитку суспільства. К.Л.Крутії пропонує альтернативну освітню модель організації діяльності дошкільнят, яка базується на особистісно-орієнтованому підході до навчання та виховання дітей [8]. Автор намагається виділити ідеї даного підходу і вбачає критерії ефективної роботи з дошкільнятами у:

- ствердженні гідності дитини;
- заміні жорсткої дисципліни особистісним співробітництвом;
- гармонізації “хочу” і “можу” з “хочу” і “треба”;
- стимулюванні позитивних інтелектуальних почуттів;
- залученні дітей до самоаналізу способів діяльності, сти- мулювання самооцінки;
- самопізнанні і самовихованні в різних видах дитячої діяльності.

Ю.А.Аркін підкреслює необхідність підтримки, заохочення дитини до прагнення діяти самостійно, допомагати, з довір'ям



чекати, поки вона сама зробить те, що в міру своїх можливостей може зробити [2].

Спілкування дорослих з дитиною дошкільного віку повинно бути особливим. Як зазначають Н.Н.Авдєєва, С.Ю.Мещерякова, для повноцінного розвитку особистості недостатнім є тільки догляд за дитиною, їй необхідна інформація з навколишнього світу [1]. Дорослий з перших днів народження малюка виявляє своє ставлення до нього, постійно спілкуючись з ним, схвалюючи його поведінку, оцінюючи його дії. У будь-якій оцінці важливим для дитини є увага з боку дорослого. У ранньому віці дитина ще не розуміє звернених до неї слів, не виділяє самого змісту оцінки, але є чутливою до емоційного ставлення дорослих. У такій атмосфері, коли дитина переживає свою значущість для близьких, на думку Т.В.Дуткевич, у неї виникає позитивне самовідчуття, що стає джерелом її активності, породжує зацікавлене ставлення щодо оточуючого [4].

За А.М.Богуш, оцінка і самооцінка сприяє подальшому формуванню самосвідомості, дитина починає глибше усвідомлювати свої дії та вчинки, поведінку взагалі, намагається наблизитися до того ідеалу, який висувають і схвалюють дорослі. Вона докладає багато зусиль, щоб стати кращою, сильнішою, сміливішою, щоб оволодіти тими чи іншими навичками, вміннями [3]. Сприятливою умовою для формування адекватної самооцінки є точна і аргументована оцінка діяльності, поведінки дитини дорослими. Оцінка дорослого повинна відігравати стимулюючу роль, мобілізувати зусилля дитини на отримання результату.

Отже, **метою** нашого дослідження є психолого-педагогічний аналіз засад становлення самооцінки дитини дошкільного віку та виокремлення на цій основі психолого-педагогічних рекомендацій щодо її розвитку.

### **Виклад основного матеріалу теоретичного дослідження**

В особистості потреба в позитивному ставленні до себе формується з раннього віку. Вагомого значення в генезисі самооцінки на перших етапах становлення особистості (кінець раннього, початок дошкільного періоду) має спілкування дитини з дорослими. Оскільки в дитини молодшого дошкільного віку відсутні або обмежені знання про свої можливості, то вона оцінює себе немов би через призму дорослих, повністю орієнтується на думку людей, які займаються її вихованням. Елементи самостійного уявлення про себе починають формуватися дещо пізніше. Самооцінка дитини має сильне емоційне забарвлення, залежить від схвалення дорослих. У процесі спілкування розвивається потреба дитини в довірі до дорослих і здатність відчувати їх емоційний стан. Дорослий для дитини – джерело

інформації, фактор формування емоційної стабільності, відкритої комунікативної позиції у ставленні до інших і світу взагалі. Оцінюючи навіть своїх друзів, дитина просто повторює думку, яку вона почула про них від дорослих. Аналогічно це відбувається і при самооцінюванні – “Я хороший, тому що так каже мама”.

Дошкільник у процесі спілкування отримує значну кількість оцінок, зауважень, схваленень. Пізніше він самостійно починає висловлювати їх оточуючим його людям. Уявлення про себе, про свої можливості стають більш чіткими та об’ємними. Якщо у дитини є хороший досвід спілкування з дорослими, то у п’ятирічному віці вона знає про свої вміння, має певне уявлення про пізнавальні можливості, особистісні риси, адекватно реагує на успіхи та невдачі. У 6 – 7 років дошкільник зможе усвідомлювати свої фізичні, особистісні та розумові можливості, зможе оцінювати їх правильно. До кінця дошкільного віку самооцінка дитини, її оціночні судження про оточуючих поступово стають більш повними, глибокими, деталізованими. Такі зміни можна пояснити появою інтересу старших дошкільників до внутрішнього світу людей, переходом до особистісного спілкування, засвоєння важливих критеріїв оцінювальної діяльності, розвитком мислення та мови.

О.Я. Савченко пропонує розглядати самооцінку як оцінку самої себе (своєї зовнішності, здібностей, досягнень, особистих якостей). Він вважає, що самооцінка виконує регулятивну і захисну функції, є центральним компонентом “Я-концепції”, входить у структуру самосвідомості [5].

У Короткому психологічному словнику самооцінка визначається як основний структурний компонент самосвідомості людини, що відіграє вирішальну роль в її керуванні власною поведінкою. Самооцінка розвивається з раннього дитинства під впливом оцінок дорослих і спочатку охоплює переважно уявлення дитини про власну зовнішність, певні фізичні якості [7].

Отже, на становлення самооцінки дошкільника мають вплив певні зовнішні чинники. Першим чинником, як ми вже визначили, є дорослі, що знаходяться поруч з дитиною, займаються її вихованням. Найближчим соціальним оточенням дитини, як відомо, є сім’я. Особлива значущість сімейного мікросередовища пояснюється тим, що самостійність дитини відносна, вона є повністю залежною від допомоги людей, які її виховують, формують та розвивають. Чим точніше і аргументованіше оцінюють вони діяльність свого малюка, тим сприятливішими будуть умови формування самооцінки. Оцінка дорослого повинна відігравати стимулюючу роль, мобілізувати зусилля дитини на отримання певного результату. Занижена оцінка

дорослого має найбільш негативне значення, вона знижує самостійність та ініціативність дитини.

Дослідження дитячо-батьківських відносин вказують, що на становлення самооцінки дитини впливають установки батьків на її прийняття, на демократичні відносини з ними. Діти батьків з такими установками показують прискорений інтелектуальний розвиток, оригінальність, емоційну впевненість, хороший самоконтроль. Діти авторитарних батьків, як правило, бувають емоційно нестабільними, неслухняними, агресивними.

Наукові дослідження С.Куперсмита показали, що в порівнянні з дітьми, які мали низьку самооцінку, діти з високою самооцінкою більш наполегливі, незалежні, креативні. Ці діти проявляли більшу гнучкість, багату уяву і здатність знаходити оригінальні вирішення проблем. Суб'єктивні показники самооцінки виявилися пов'язаними з відповідними характеристиками поведінки [8, с. 216]. С.Куперсмиту вдалося дізнатися про витoki такої самооцінки. Виявилось, що зовнішні індикатори престижу, такі, як багатство, рівень освіти і посада, не мають істотного впливу на самооцінку дітей. На судження про власну цінність головним чином впливають умови життя в сім'ї та безпосередньо міжособистісне оточення. Отже, на судження дітей про себе мають вплив процеси відображеної оцінки, тобто вони приймають думку про себе, виражену значущими для них людьми, і потім використовують її у своїх власних судженнях про себе.

Великого значення у становленні самооцінки дитини дошкільного віку мають педагогічні оцінки з боку працівників дошкільного закладу. Тому наступний чинник, який впливає на становлення самооцінки це вихователь. Повноцінне виконання ним професійних обов'язків, усвідомлення своєї ролі у розвивально-виховному процесі – запорука успішного та ефективного формування особистості дошкільника. Особливості особистості самого вихователя мають важливе значення у створенні в групі дошкільного закладу сприятливого емоційного клімату для розвитку кожної дитини.

Успішна самореалізація педагогом власного потенціалу в навчально-виховному процесі неможлива без самоаналізу, самокорекції, самореорганізації, що постійно змінюються під впливом вимог часу. Для вихователя важливо не тільки дати дітям певний обсяг знань, а й навчити їх самостійно розвиватися, будувати свої взаємини з дітьми на принципах співробітництва, взаємоповаги, взаємної довіри, доброзичливості.

Сучасна психологія розглядає систему взаємин вихователя з дітьми як духовну спільність, що постійно розвивається, де

вихователь здатний зацікавити і захопити дитину, при цьому він і сам відкритий до спілкування з нею.

Робота з дітьми дозволяє вихователю постійно спостерігати за ними. Спілкуючись та співпрацюючи з дитиною у різних видах діяльності, формах роботи, вихователь має змогу простежувати зміни у розвитку її особистості. Спираючись на знання як загальних закономірностей психічного розвитку, так і на знання про розвиток окремих психічних функцій, властивостей в умовах різних видів діяльності педагог може забезпечити адекватні умови для розвитку дитини, гнучко перебудувати їх у разі несприятливого впливу на поведінку дитини, вчасно помітити відхилення та здійснити профілактику можливих проблем.

К.Д. Ушинський вказував, що основа виховання – це особистість вихователя, тому що “виховна сила виливається тільки із живого джерела людської особистості. Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна створювати характер” [9, с. 266]. Вихователь повинен намагатися, щоб його педагогічне спілкування з дітьми було ефективним і спрямованим на їх розвиток. Ставлення дітей до особистості педагога і його виховних методів залежить від ставлення вихователя до вихованців. Воно може бути таким, що захочує, припускає дбайливість і увагу до дитини, переважають у спілкуванні позитивні оцінки і підбадьорюючі вимоги. За такого ставлення діти стають особливо чутливими до позитивної оцінки і самі спонукають дорослого проявляти до себе позитивне емоційне ставлення: вони переживають яскраво виражене задоволення від похвали. Якщо вихователь виразно передає своє ставлення до негативного вчинку дитини, то вона відчуває почуття провини і надалі уникає відповідних дій. Формально-вимогливе ставлення педагога до дитини полягає в тому, що турбота дорослого має формальний характер і зводиться до контролю та керівництва. Оскільки переважають негативні оцінки, то ефективність формування самооцінки дошкільника низька: емоційну реакцію він не переносить на оцінюваний вчинок або дію, а вихователь, у свою чергу, не сприяє розвитку ініціативи дитини. Як результат цього діти негативно реагують не тільки на педагога, але й на дошкільний заклад в цілому.

Непоследовний тип ставлення до дітей характеризується неврівноваженими емоційними проявами, нестабільними вимогами, відсутністю контролю за виконанням своїх розпоряджень. Поведінку дітей такий вихователь оцінює ситуативно, занадто особистісно, спираючись не на вчинок, а на власні симпатії та антипатії. Діти намагаються заслужити прихильність педагога, отримати похвалу,

але таке прагнення згасає, оскільки вони не одержують постійної підтримки: в одних ситуаціях він помічає і оцінює старання дітей, а в інших – ігнорує. Як наслідок – значення оцінок вихователя для дітей різко знижується, дошкільники уникають прямих контактів з ним, не виявляють ініціативи і активності у спілкуванні.

Отже, переживання дитиною оцінки, зробленої дорослим, формується тільки в тому випадку, якщо вона почуває себе об'єктом уваги та поваги з боку педагога. Позитивне ставлення вихователя до дитини визначає характер самооцінювальних переживань вихованців.

Виховання – це доброзичлива творча взаємодія вихователя і дитини. Це діалог двох партнерів, відсутність страху, розкутість, радість спілкування. Спокійне звернення до дитини, слова заохочення позитивно впливають на становлення самооцінки у дошкільника. Тільки за умов індивідуального підходу до дитини, створення навчально-розвивального середовища можна досягнути ефективних результатів. Педагог у дошкільному закладі повинен глибоко знати кожну дитину, здійснювати постійний зворотній зв'язок, вміло використовувати міри заохочення. Запорукою успішного формування самооцінки дитини буде створення таких умов, в яких дошкільнята будуть демонструвати відкритість один до одного під час різних видів діяльності, будуть мати можливість реалізовувати свої вміння, надавати допомогу і підтримку один одному, діятимуть разом, а не окремо. Ми вважаємо, що забезпечуючи успіх в діяльності малоактивним дітям, з низьким соціометричним статусом, можна змінити їх позиції, нормалізувати відносини з ровесниками, підвищити впевненість в собі, активність.

На становлення самооцінки дитини в дошкільному закладі має вплив вміння педагогів відокремлювати оцінку її поведінки від оцінки її як особистості. Зосереджуючись на поведінці дитини, дорослий дає йому певну інформацію, яка допомагає обмірковувати реакцію дорослого на його поведінку. Звичайно, дії малюка впливають на те, як дорослий сприймає його в цілому, але варто подавати дитині зрозумілу інформацію словами і поведінкою про те, що дорослий поважає та приймає особистість малюка, але йому не подобаються його неадекватні дії.

Старші дошкільники можуть самостійно аналізувати результати своїх дій, у цей період зростає значущість оцінок ровесників. Формування здатності до оцінки товаришів також стимулює становлення самооцінки. Отже, ми виокремлюємо наступний чинник впливу на формування вміння оцінювати свою діяльність та діяльність товаришів – це однолітки дитини. Старший дошкільник

у своїх товаришах бачить партнера, між ними виникає обмін оцінками, а на їх основі розвивається здатність бачити себе з позиції іншого. До своїх однолітків діти дошкільного віку більш вимогливіші та оцінюють їх об'єктивніше, ніж себе. Вони знаходять помилки в роботі товариша, водночас не помічають аналогічних у себе. Дошкільники оцінюють своїх товаришів, насамперед, у тих видах діяльності, від яких залежить успішність їх взаємодії: в іграх, вмінні спілкуватися, в продуктивних видах діяльності. У дітей даного віку виникають складні та різноманітні види відносин з іншими дітьми, які значною мірою визначають становлення їх самооцінки. Група ровесників є фактором соціалізації індивіда, стимулює його приймати нові правила поведінки, оцінки діяльності та надає йому досвід, який здійснює стійкий вплив на розвиток особистості дошкільника. Відносини з батьками важливі для раннього розвитку, а в подальшому більш значимою для становлення певних внутрішніх якостей особистості відіграє роль однолітків, і саме їх вплив є доволі міцним та стійким.

Для того, щоб взаємовідносини між дітьми в групі були доброзичливими, щоб становлення самооцінки дошкільника було успішним, ми знову повертаємось до ведучої ролі дорослих у вихованні дитини, зокрема – вихователя. Виявити систему особистісних відносин в групі дошкільного закладу допомагає наявність психологічної спостережливості, а також спеціальні методи дослідження (бесіди, соціометрія) у тісній співпраці із психологом закладу. Важливо вивчити взаємовідносини дітей для того, щоб цілеспрямовано формувати їх, створити для кожної дитини в групі сприятливий емоційний мікроклімат.

**Висновки.** Підсумовуючи все вищесказане, варто зазначити, що, проаналізувавши основні засади становлення самооцінки дитини дошкільного віку, ми виокремлює такі чинники, що мають вплив на неї, батьківське ставлення до дитини, особистість вихователя дошкільного закладу, спільна діяльність з однолітками.

**Перспективу подальших досліджень** вбачаємо у вивченні ціннісно-сміслової сфери дітей дошкільного віку.

#### **Список використаних джерел**

1. Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Вы и младенец: у истоков общения. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
2. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы / Под ред. А.В.Запорожца, В.В.Давыдова. – М.: Просвещение, 1967. – 445 с.
3. Богущ А.М. Речевая подготовка детей к школе. – К.: Рад. школа, 1984. – 175 с.

4. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія. – К.: Центр навчальної літератури, 2007. – 391 с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів, – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
6. Кононко О.Л. Чтобы личность состоялась. – К.: Рад. школа, 1991. – 224 с.
7. Короткий психологічний словник / За ред. проф. В.І.Войтка. – К.: Вища школа, 1976. – С. 184-185.
8. Лоуренс А. Первин, Оливер П.Джон. Психология личности. – М.: Просвещение, 2000. – 460 с.
9. Ушинський К.Д. Избр. педагогические сочинения. М., 1953. – Т. 1. – С.266.

In the article the analysis of principles of becoming of self-appraisal of child of preschool age and selection on this basis of psychological recommendations is given in relation to its development.

**Keywords:** self-appraisal, pedagogical estimation, terms of development, types of activity.

*Отримано: 23.03.2010*

**УДК 159.9.072: 159.938.363.6**

*Т.С.Горячая*

## **ФЕНОМЕН “ЕДИНСТВА ЛИЧНОСТИ” В ПСИХОЛОГИИ И В ХРИСТИАНСКОМ БОГОСЛОВИИ**

У статті висвітлюються спільні точки зору та фундаментальні розбіжності щодо феномена “єдності особистості” у психології та у християнському богослов’ї.

**Ключові слова:** особистість, єдність, цілісність, духовність, відповідальність, самосвідомість, християнська антропологія

В статье освещены общие позиции и фундаментальные разногласия относительно феномена “единства личности” в психологии и в христианском богословии.

**Ключевые слова:** личность, единство, целостность, духовность, ответственность, самосознание, христианская антропология



Проблема единства личности остается одной из актуальнейших проблем современной психологии. Информационный бум, экологические и др. глобальные проблемы XXI века ставят перед человеком грандиозные задачи, которые он не в силах решать конструктивно. Одна из основных причин – отсутствие целостности, единства. Психологи (доклад А. Асмолова “Критика экспериментального разума: душа, духовность и психика”) акцентируют внимание на ограниченности рациональной модели понимания психологии и считают необходимым выход за рамки традиционной психологии в сферу идеального. Всё больший интерес вызывают религиозные воззрения на природу человека (Г.Артамонов, Б.Братусь, А.Гостев, В.Манеров, В.Семенов, К.Скурат, Б.Слезин, В.Слободчиков, В.Снетков, Ф.Фотин, Б.Херсонский, О.Чабан) и, в частности, на феномен личности (Л.Шеховцева).

**Цель** нашей работы – прояснение сходства феноменологии единства личности в психологической науке и в христианском богословии, нахождение точек соприкосновения и фундаментальных разногласий религиозных и психологических воззрений на природу изучаемого феномена.

Несомненно, что феномен единства личности, представленный двумя парадигмами, является одновременно и проблемой, и “тайной”. Как отметил А.Лоргус, цитируя священника-психолога протоиерея Б. Нечипорова: “Ученому следует различать проблему и тайну”. “Наличие тайны, соприкосновение с ней, осознание тайны в поле исследования не умаляет профессионала. Напротив, – далее уточняет автор, – настоящий ученый чувствует необходимость провести границу между познаваемым и непознаваемым в своей жизни” [10].

Безусловно, данная работа не претендует на полноту и законченность, поскольку духовный опыт невозможно переложить на язык понятийных описаний (опытного знания – в мыслимое, созерцательного – в дискурсивное) без качественных потерь. Однако, предоставление опыта, крайне мало освоенного современной психологией, подчеркнёт роль богословия в истории психологической мысли.

Обращает на себя внимание тот факт, что ни один из известных нам отечественных и зарубежных психологических словарей не содержит понятия “единство личности”, которое довольно часто употребляется в психологической литературе. В медицинской психологии есть понятие “психосоматическое единство”, обозначающее взаимозависимость и детерминированность психического и соматического в человеке, подчёркивая влияние психических

факторов на возникновение различных соматических заболеваний, на развитие функциональных и органических расстройств.

Вместе с тем, в психологических словарях даётся подробное толкование понятия “личность”. Рассмотрим как трактуется понятие “личность” в психологии и в христианской антропологии и какое фундаментальное разногласие существует в понимании изучаемого феномена.

В психологической науке не существует единого определения понятия “личность”, существующие теории личности дают ей своё концептуальное определение. Так, психоанализ рассматривал личность как ансамбль иррациональных бессознательных влечений. Бихевиоризм практически снимал проблему личности, ей не оставалось места в механистической схеме “стимул-реакция”. Концепции гуманистов являются более оптимистичными и продуктивными в плане конкретных методических решений (К. Левин, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс).

Личность – феномен общественного развития, конкретный живой человек, обладающий сознанием и самосознанием. Структура личности – целостное системное образование, совокупность социально значимых психических свойств, отношений и действий индивида, сложившихся в процессе онтогенеза и определяющих его поведение как поведение сознательного субъекта деятельности и общения. Личность – саморегулируемая динамическая функциональная система непрерывно взаимодействующих между собой свойств, отношений и действий, складывающихся в процессе онтогенеза человека [16].

Одним из критериев сформировавшейся личности является **наличие в мотивах иерархии**, т.е. способности личности преодолевать собственные непосредственные побуждения ради чего-то другого. В большинстве случаев мотивы, ради которых и благодаря которым преодолеваются собственные побуждения по смыслу и происхождению, являются социальными. Опосредованное поведение может иметь в своей основе стихийно сложившуюся иерархию мотивов, даже “стихийную нравственность”. Человек действует вполне нравственно, не задумываясь о том, что именно его заставляет поступать определённым образом. Психологическая наука в качестве **основного критерия** сформировавшейся личности рассматривает **нравственный критерий**.

В контексте христианской антропологии понятие “личность” как антропологическое понятие рассматривается в аспекте догматических построений о Божестве, поэтому в святоотеческом богословии не существует всесторонне разработанного учения о

личности. В христианстве нет единой антропологической концепции, по мнению В.Абраменковой, В.Слободчикова, существует некая “конфессиональная дифференциация”. К примеру, католицизм “по существу умаляет и ослабляет значение образа Божия в человеке”, подчёркивая”... пронизанность всего состава человека началом греха”. Ещё более резко о греховности человеческой природы выражается протестантская антропология, совершенно затмевая учение об Образе Божиим в человеке. И только православному учению о человеке удалось избежать перегиба в сторону первородного греха [6]. Являясь центром православной антропологии, проблема “личности” представляет собой синтез учения о человеке как образе Божиим и рассматривается в единстве духовных, душевных и телесных проявлений. И это единство достигается только при условии преобладающего влияния сферы духа.

**Стать богоподобной личностью** – вот главная экзистенциальная задача и сверхличное предназначение человека в христианском богословии.

Выше изложенное показывает, что нет единого концептуального определения понятия “личность” в психологии и нет единого всесторонне разработанного учения о личности в христианском богословии. Цели и критерии сформированной личности фундаментально отличаются. В психологии вершиной, куда стремится личность является **нравственный критерий**, в христианской антропологии цель личности – **стать богоподобной**.

Вместе с тем, в психологической науке и в христианском богословии относительно понятия “личность” имеются **сходные черты**.

Обратим внимание на смысловую параллель, которая прослеживается в текстах психологических и богословских, относительно изучаемого феномена.

В христианской антропологии понятие личности определяется через термин “ипостась”, тесно переплетенное с понятиями природы и сущности, вбирает их в себя, но не отождествляется с ними. “Мысль, различающая в Боге “усию” и “ипостась”, пользуется словарем метафизическим и выражает себя в терминах онтологических, которые в данном случае являются не столько понятиями, сколько условными знаками, отмечающими абсолютную **тождественность** и абсолютную **различимость**”, автор утверждает, “что единственное обобщающее определение трех Ипостасей – это невозможность какого бы то ни было общего их определения. Они сходны в том, что несходны, <...> абсолютная их различимость предполагает и абсолютное их тождество, вне которого немислимо говорить об ипостасном триединстве” [11].

Сходный подход относительно структуры личности мы отмечаем в психологической науке. Так, личность объединяет в себе все психологические характеристики человека, и все морфофизиологические особенности его организма – вплоть до особенностей обмена веществ.

Личность в психологии рассматривается в единстве (но не тождестве) чувственной сущности ее носителя – индивида и условий социальной среды.

В христианской антропологии существует понятие “единство личности”, поскольку человек есть образ Божий. То, чем предвечно обладает Бог, – это уникальный образ бытия **Единства**, которое есть **Личность в общении**, человек призван осуществить во Христе, во встрече с Ним... Это личность в отношении, в общении... Переход к Богообщению от общения человеческого совершается во Христе, единосущном Отцу и Духу по Божеству, единосущном нам по человечеству. “Всё человечество, – утверждает православный богослов О.Клеман, – образует единое живое существо”: во Христе мы составляем одно тело, где все мы “члены друг друга” [9, с.65]. В Большом огласительном слове Григорий Нисский утверждает: *...В нашем теле деятельность одного из органов чувств сообщает ощущение всему организму, связанному с этим органом. То же самое происходит со всем человечеством, образующим как бы единое живое существо: воскресение одного члена распространяется на всю совокупность и отчасти сообщается целому, в силу взаимопринадлежности и единства человеческой природы (Григорий Нисский, Большое огласительное слово, 32).*

Наиболее близки взглядам христианских богословов экзистенциалисты (Л. Бинсвангер, М. Босс, Е. Минковски, Р. Мей, В. Франкл, Дж. Бугенталь). Они утверждают, что “личность не только есть единство и целостность, она еще и создает единство и целостность: она создает телесно-душевно-духовное единство и целостность, которой и является человек. Это единство и целостность создается, основывается и обеспечивается только личностью – только личность его выстраивает, держит на себе и гарантирует. Человек, подчёркивают экзистенциалисты, представляет собой точку пересечения, перекресток трех уровней бытия: телесного, душевного и духовного. Человек есть именно единство или целостность, но внутри этого единства или целостности духовное в человеке “противостоит” телесному и душевному в нем. Это и составляет то, что В.Франкл назвал “ноопсихическим антагонизмом”. Против такого могущественного противника, как психофизика, всегда важно призвать на помощь то, что В.Франкл назвал “упрямством духа” [20].

Християнська антропологія особливо підкреслює якості **духовного** людини (особистості). В текстах преподобного Антонія Великого є такі слова:

*Духовний (настоящий) людина є той, хто зрозумів, що таке тіло, іменно, що воно тленно і малочасно. Такий і душу розуміє (як слід), іменно, що вона божественна і бессмертна і, будучи вдюволенієм Бога, з'єднана з тілом для випробування і восходження к богоподобию. Розуміючий же душу як слід живе право і богоугодно, не довіряє і не поважає тілу. Розглядаючи Бога розумом своїм, він зорить умно і вічні блага, дарувані Богом душі [7, с. 108]. Можна сказати з рівним правом, що Бог є місцеперебування людини і що людина переважає всі біологічні, соціологічні і психологічні параметри іменно тому, що він відкрит назустріч Богові, приходящому обитати в ньому, і відкрит своєму власному прагненню к Богові [9]. Преподобний Макарій Великий утверджує: *Як небо і землю створив Господь для обитання людині: так тіло і душу людини створив Він в жителі Себе, щоб вселитися і упокоїтися в тілі його, як в домі Своїм, і маючи прекрасною невестою кохану душу, створену по образу Його. Чому апостол говорить: Його ж дім ми ємо (Євр. 3,6) [3; 7, с.196].**

*...Але ми не зможемо визначити природу нашого духовного виміру – в точності по образу нашого Творця: ...слідовательно, ми несемо на собі печатку не досяжної божественності завдяки таємниці, яку ми несемо в собі (Григорій Нисський. Об устроєнні людини, 11).*

Вслід за християнськими богословами психологи-екзистенціалісти утверджують, що **особистість духовна**, а значить, її евристично протиставити психофізичному організму. Екзистенціалісти виділяють дві основні функції організму: інструментальну і експресивну. Відповідно, організм повинен виконувати завдання для особистості, носіелем якої він служить, завдяки експресивній функції, особистість діє і виражає себе. Являючись в цьому сенсі інструментом, організм є засобом для досягнення цілі і як такої має практичну користь" [20].

З точки зору християнської антропології, кожен людина – особистість, вона не є результатом саморозвитку. Але для того, щоб стати гідною особистістю, як однією з форм буття людини, однією з онтологічних рівнів, на яких можуть здійснюватися особливі якості людини, як особистості, як співробітника Творця, для цього необхідно власне актуальне розвиток. І це є результатом вибору і буття душі [10].

Християнские богословы огромную роль отводили чувству **ответственности** личности за своё развитие, совершенствование. Все следующие за Христом призываются к совершенству Им Самим: *“Будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный”* (Мф. 5,48). В послании к Коринфянам и к Римлянам Святой Апостол Павел указывал на ответственность личности за реализацию своего потенциала: *“...Одному даётся Духом слово мудрости, другому слово знания тем же Духом... Иному чудотворения, иному пророчества, иному различение духов, иному разные языки, иному истолкование языков... ..И как по данной нам благодати имеем различные дарования, то имеешь ли пророчество, пророчествуй по мере веры; Имеешь ли служение, пребывай в служении; учитель ли, – в учении; Увещатель ли, – увещай; раздаватель ли, раздавай в простоте; начальник ли, начальствуй с усердием; благотворитель ли, благотвори с радушием...”*. Об ответственности человека за своё призвание речь идёт в Евангелии, прежде всего в притчах. Так, притча о талантах указывает на то, что приумноживший дары Божии получает ещё, а *“зарывший талант в землю”* теряет его (Мф. 25) [3]. Постоянное совершенствование личности, *“возделывания себя”* является задачей христианина и заканчивается только со смертью тела. Святой Августин в своей “Исповеди” говорит: *“Да, Господи, я работаю над самим собой, я стал сам для себя землёй, требующей тяжкого труда и обильного пота”* [1].

С концепцией християнских богословов соглашались экзистенциальные психологи. Поскольку сама личность экзистенциальна и человеческое бытие, по словам Ясперса, есть бытие “решающее”: человек сам принимает решение, чем он будет в следующее мгновение. Являясь диаметральной противоположностью понимаемому в психоанализе “влекомому бытию”, “человеческое бытие, как подчёркивает В.Франкл, в своей глубинной основе есть бытие ответственное. Это означает нечто большее, чем просто свободное бытие: в **ответственности** содержится еще и “зачем” человеческой свободы – то, ради чего человек свободен, за что или против чего он принимает решение” [20].

Экзистенциально мыслящий Дидон замечал: *Никакая человеческая наука не может указать нам наше высшее назначение: как же она нам может проложить путь для достижения его? Никакая философия не может наставить нас в божественной истине; как же просветит она душу жаждущего божественного? Никакая сотворённая сила не может нас поднять к Богу, к Бесконечному: как же даст она нам жизнь, вечная пища для которой есть Бог?* (Дидон, с. 5).

Выше изложенное подчёркивает, что и христианские богословы и экзистенциальные психологи значимую роль отводили духовности личности, особо подчёркивая телесно-душевно-духовное её единство и целостность, а также ответственности личности за собственное актуальное её развитие и совершенствование.

Христианские богословы утверждают, что история наша, личная и коллективная, обрела трагичное измерение в результате “грехопадения” и “искупления”, но её фундаментальное движение и конечная цель не изменились. Все люди несут на себе последствия первородного греха и личных (нераскаянных) грехов. Это приводит к **отсутствию цельности** в человеческой личности и порабощению греховными страстями. Человеческая личность, как уже подчёркивалось, рассматривается как единство тела, души и духа, которые, вследствие падшести человека, лишены иерархии и приобрели “автономность”. Отдельные свойства человека также приобрели автономность, что привело к появлению внутренней борьбы, конфликтов. В современном человеке его Я обособилось от голоса духа, совести. Преподобный Макарий Великий с горечью отмечал: *“Видимый мир, от царей и до нищих, весь в смятении, в нестроении, в борьбе, и никто из них не знает тому причины, то есть этого явного зла, пришедшего вследствие Адамова преступления, – этого жала смерти; потому что прившедший грех, как разумная некая сила и сущность сатаны, посеял всякое зло: он тайно действует на внутреннего человека и на ум и борется ним помыслами; люди же не знают, что делают сие, побуждаемые чуждой некой силой; напротив того, думают, что это естественно и что делают сие по собственному своему рассуждению. Но в самом уме имеющие мир Христов и озарение Христово знают, откуда воздвигается всё это”* [7, с. 198]. *...Посему в собственном смысле зло, то есть грех, – это зло, наиболее достойное сего наименования, зависит от нашего произволения, потому что в нашей воле – или удержаться от порока, или быть порочным* [14, с.221].

Основным же признаком личности является **самосознание**, являясь функцией духа – высшей части человеческой целостности. Это синтетическая работа всех сил души, образующая такие устойчивые структуры психики человека, как ценности, цели, самооценку, самоконтроль. В этом совершается путь к личности [8].

Об осознании собственной природы много было сказано христианскими богословами. В частности Иоанн Златоуст утверждал: *“Для того Бог создал нас из двух сущностей, чтобы, когда ты вознесёшься гордыней, тебя смирила бы и удержала низость плоти, а когда помыслишь что-либо низкое и недостойное данной тебе от*



*Бога чести, благородство души возвело бы тебя до соревнования небесным силам. Великое благо – рассматривать свою природу и знать, какой мы получили состав. Действительно, рассмотрение природы является достаточным учением, поскольку оно может смирить все страсти и водворить мир в душе. Размышляй о своей природе и устройстве, и этого для тебя достаточно, чтобы держать себя в надлежащем состоянии” [15, с.543].*

Развитая личность, утверждаясь вслед за христианскими богословами психологи, обладает развитым **самосознанием**, т.е. способностью к сознательному руководству собственным поведением; это руководство ведется на основе **осознанных** мотивов-целей и принципов (здесь предполагается именно **сознательное** соподчинение мотивов – сознательное опосредование поведения, что предполагает наличие **самосознания** как особой инстанции личности).

Не претендуя на полноту и законченность, проведенный нами сравнительный анализ феномена единства личности в психологии и в христианском богословии позволяет сделать следующие заключения. В психологической науке феномен единства личности наиболее полно раскрывается в работах экзистенциалистов, имеет фундаментальные разногласия и сходные черты относительно сущности изучаемого феномена с подходом христианских богословов. Так, выше изложенное показывает, что нет единого концептуального определения понятия “личность” в психологии, и нет единого всесторонне разработанного учения о личности в христианском богословии. Вместе с тем, прослеживаются сходные черты относительно природы и ипостаси (их абсолютная **тождественность** и абсолютная **различимость**) в православии и в психологической концепции относительно структуры личности, **их единство, но не тождество**.

Цели и критерии сформированной личности в двух обозначенных подходах фундаментально отличаются, они зависят от направленности и содержательной наполненности исследуемого феномена. В психологии вершиной, куда стремится личность является – нравственный критерий. Феномен единства личности наиболее ярко освещен экзистенциалистами, которые утверждают, что “личность не только есть единство и целостность, она еще и создает телесно-душевно-духовное единство и целостность. Человек, подчёркивают экзистенциалисты, представляет собой точку пересечения, перекресток трех уровней бытия: телесного, душевного и духовного. Это единство и целостность создается, основывается и обеспечивается только личностью.

В **христианской антропологии** цель личности – **стать богоподобной**, а феномен **единства личности** заключается в переходе к

Богообщению от общения человеческого и совершается во Христе, единосущном Отцу и Духу по Божеству, единосущном нам по человечеству. Сравнительный анализ указал на следующие **общие позиции** относительно исследуемого феномена в христианском богословии и в экзистенциализме. Обозначенные подходы акцентировали своё внимание на единстве и целостности личности, её духовности, роли ответственности личности за своё актуальное развитие и роли её самосознания.

Таким образом, в данной статье представлены лишь некоторые предварительные результаты сравнительного анализа **феномена единства личности** в психологии и христианском богословии. Эта проблема нуждается в более глубоком психологическом анализе, что требует отдельного её рассмотрения.

#### Список использованной литературы

1. Августин Аврелий. Исповедь. – М., 1992. – С. 246.
2. Августин Й. По великой милости Твоей. – Киев, 1994.
3. Библия. “Новая жизнь – Советский Союз”. СССР. – 1991. – С.1220.
4. Богословское понятие человеческой личности // Сборник статей В.Лосского “Богословие и Боговидение”. – Москва, Издательство Свято-Владимирского братства, 2000. – С. 4-16.
5. Горячая Т. Феномен актуализации внутреннего потенциала личности в гуманистической психологии и в христианском богословии // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – 2009. – №10. – С.27-32.
6. Давыденков О., иерей. Традиционная христология “нехалкидонитов” с точки зрения св. Отцов и Вселенских Соборов Православной Церкви. – М.: Изд-во ПСТВИ, 1998. – С. 204.
7. Добролюбие 1. Изд-во: ЗАО “Тираж-51”, 2004. – С.782.
8. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., 1996. – С. 46.
9. Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии / Перевод с французского Г.В.Вдовиной; Под ред. А.И.Кырлежева. – EditionsStock, 1993. – С. 383.
10. Лоргус А. Православная антропология: Курс лекций. – Вып. 1. – М.: Граф-Пресс, 2003. – С.5-23.
11. Лосский В. Н. Очерк Мистического богословия Восточной Церкви. Догматическое богословие. – М., 1991. – С.43.

12. Психологические проблемы самореализации личности. – Вып. 4. / Под ред. Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Коростылёвой. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. – С. 193-200.
13. Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2007. – Т.4. – №2.
14. Святитель Василий Великий. Избранные творения / Сост. иеродиакон Никон (Париманчук). – М.: Изд. Сретенского монастыря, 2006. – С. 498.
15. Св. Иоанн Златоуст. Творения. – Т. XII, кн. 1, – С. 543
16. Словарь практического психолога/Составитель С.Ю.Головин. – Минск: Харвест: М.: ООО “Изд-во АСТ”, 2001. – С. 800.
17. Херсонский Б. Ум, умеющий закрыть глаза. Жизнь. Духовность. Вера // Материалы Республиканской научно-практической конференции – юбилейные чтения имени В.Ф. Войно-Ясенецкого “Единение науки и религии” (25.05. 2005 г., Одесса). – Одесса: Печатный дом – 2005. – С. 72 – 109.
18. Хоружий С. С. После перерыва. Пути русской философии. – СПб., 1994. – С. 412-416.
19. Чабан. О. Бог в трансценденції аналітичних відносин// Психиатрия и религия на стыке тысячелетий: Сборник научных работ Харьковской областной клинической психиатрической больницы №3 (Сабуровой дачи) и Харьковской медицинской академии последипломного образования / Под общ. ред. П.Т.Петрюха, Р.Б.Брагина. – Харьков, 2006. – Т.4. – С. 112-114.
20. Frankl V. Zehn Thesen über die Person (1950) // Frankl V. Der Wille zum Sinn: Ausgewählte Vorträge über Logotherapie. 3., erw. Aufl. Bern: Huber, 1982. Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия / Перевод Е.Патяевой; Под ред. Д.Леонтьева. – 2005.

Common positions and fundamental differences according to phenomenon of “unity of personality” in psychology and Christian theology are highlighted in the article.

**Key words:** Christian anthropology, psychology, personality, unity, wholeness.

*Отримано: 22.02.2010*

## Самоідентифікація як механізм формування ідентичності особистості

Стаття містить результати теоретичного дослідження загальної проблеми становлення особистості. В ній детально представлені всі аспекти розгляду самоідентифікації як важливої складової процесу соціалізації та формування “Я-образу” як результату цього процесу. Здійснено всебічне вивчення і співвіднесення понять “ідентичність – ідентифікація – самоідентифікація”.

**Ключові слова:** соціалізація, самоідентифікація, ідентичність, ідентифікація, “Я-образ”.

В статті представлені результати теоретичного дослідження проблеми становлення личности. Детально представлені все аспекти розгляду самоідентифікації як важливої складової процесу соціалізації та формування “Я-образу” як результату цього процесу. Здійснено всебічне вивчення і співвіднесення понять “ідентичність – ідентифікація – самоідентифікація”.

**Ключевые слова:** социализация, самоидентификация, идентичность, идентификация, “Я-образ”.

Особистість є однією ланкою суспільства, її становлення як окремого представника є запорукою розвитку суспільства в майбутньому. Останнім часом в Україні склалась досить складна ситуація як політична, так і економічна. Спираючись на знання про те, що процес соціалізації на пряму залежить від тих соціальних процесів, що відбуваються в соціумі в даний час, можемо стверджувати, що постійні зміни в уряді, економічна нестабільність, соціальна занедбаність – все це призводить до зниження загального рівня життя населення і ускладнює процес формування власної ідентичності кожної особистості.

На нашу думку, всебічний розвиток особистості можливий завдяки успішному проходженню процесу самоідентифікації, та в результаті нього – формуванню позитивного уявлення людини про себе.

Аналіз літературних джерел дає нам підстави стверджувати, що проблема самоідентифікації є відносно новим та мало досліджуваним явищем. Тому досить важливо всебічно та повноцінно дослідити всі її аспекти. Розв’язання цього завдання можливе через аналіз та

співвіднесення понять “ідентичність – ідентифікація – самоідентифікація”

Отже, метою цієї статті є висвітлення результатів проведеного нами теоретичного дослідження проблеми, з’ясування та представлення найбільш повної психологічної характеристики сутності процесу самоідентифікації як одного із механізмів формування ідентичності особистості.

Вищесказане дозволяє нам визначити основні актуальні напрямки теоретичного дослідження самоідентифікації особистості як суттєвої складової процесу соціалізації.

1. Здійснити всебічний теоретичний аналіз процесу соціалізації та виокремити його основні механізми.

2. Визначити особливості процесу самоідентифікації як головного процесу формування ідентичності.

3. Розглянути складові “Образу-Я” як цілісного уявлення людини про себе, що формується в результаті самоідентифікації.

4. Виокремити основні чинники, що можуть спричинити виникнення кризи ідентичності.

Соціалізація особистості розглядається як акумулювання людиною в процесі життя і діяльності досвіду соціального розвитку і поведінки, що накопичувався людством і передавався в процесі виховання і навчання, рольового освоєння оточуючого світу і суспільства [2].

Взагалі соціалізація є двостороннім процесом, що включає в себе, з одного боку, процес засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв’язків, а з іншого – це процес активного відтворення індивідом системи цих соціальних зв’язків за рахунок його активної діяльності та активного включення в соціальне середовище. Успішною соціалізація може вважатися за умови ефективної адаптації людини до суспільства і водночас здатність певною мірою протистояти суспільству, тобто всьому тому, що заважає її саморозвитку і самоствердженню.

Важливою проблемою теорії соціалізації є дослідження механізмів процесу соціалізації. В сучасній науковій літературі існують різні точки зору вітчизняних і зарубіжних авторів на цю проблематику, зокрема виділяються такі механізми соціалізації: навіювання, наслідування, психологічне зараження, ідентифікація, авторитет, популярність (С.А.Белічева); механізм інтеріоризації-екстеріоризації, що функціонує в процесі спільної діяльності (О.М.Леонтьєв); наслідування, ідентифікація, рефлексія (А.В.Мудрик); конформізм (А.Н.Сухов), імітація (наслідування), ідентифікація, керівництво (Г.Тард) [2; 5; 9].

Загалом всі ці механізми можна охарактеризувати як соціально-психологічні впливи середовища, що безпосередньо сприяють переходу зовнішніх групових норм і цінностей у внутрішні особисті установки людини.

Суттєвим механізмом засвоєння соціального досвіду та постійного вдосконалення розвитку особистості, на наш погляд, є ідентифікація. Ідентифікація (від лат. *identicus* – тотожний, *ficatio* – здійснення, втілення) розуміється як процес співставлення, порівняння одного об'єкта з іншим на основі якоїсь певної ознаки або властивості, в результаті чого відбувається встановлення їх схожості або відмінності; це емоційно-когнітивний процес неусвідомленого ототожнення суб'єктом себе з іншим суб'єктом, групою, певним зразком [1].

З.Фрейд виділив два основні типи ідентифікації: первинна – виникає в дитинстві і являє собою примітивну форму емоційної прив'язаності дитини до матері; та вторинна – грає роль захисного механізму, за допомогою якого дитина справляється з хвилюванням, викликаним загрозливим авторитетом, шляхом включення деяких аспектів його поведінки в особисті дії.

Для неортодоксального психоаналізу (А.Фрейд, Д.Рапопорт) поняття ідентифікації виступило як центральний механізм формування здатності “Я”-суб'єкта до саморозвитку. При цьому між суб'єктом та об'єктом, що віддзеркалюється, відбувається встановлення певного емоційного зв'язку, змістом якого є переживання своєї тотожності з суб'єктом.

У сучасній психології поняття ідентифікації охоплює три області психічної реальності, що перетинаються: 1) це процес об'єднання суб'єктом себе з іншим індивідом чи групою на основі емоційного зв'язку, що встановився, а також включення в свій світ і прийняття як особистих норм, цінностей, зразків; 2) це уявлення, бачення суб'єктом іншої людини як продовження самого себе (проекція), наділення її своїми якостями, почуттями, бажаннями; 3) це механізм постановки суб'єктом себе на місце іншого, що проявляється у вигляді поринання, перенесення індивідом себе в поле, простір, обставини іншої людини і призводить до засвоєння його особистого сенсу [7].

Сукупність ідентифікацій формує поняття ідентичності особистості (від лат. *identicus* – тотожність, однаковість), що забезпечує збереження і підтримку особистістю власної цілісності; тотожності та нерозривності історії свого життя; наявності стійкого “Образу Я”; усвідомлення у собі певних особистісних якостей, індивідуально-типологічних особливостей, рис характеру, способів поведінки.

Метафорично ідентичність можна окреслити як психічну серцевину, яка забезпечує інтеграцію особистості, а відтак і її здоров'я [1].

Ознаками сформованості ідентичності є: послідовність поведінки, здатність робити вибір, усвідомлення відповідальності за нього, гарний самоконтроль, вміння бачити своє життя в перспективі, знання про власні цінності і погляди, наявність суб'єктивного відчуття психологічного благополуччя [4].

Отже, якщо узагальнити все вищевикладене, можна сказати, що ідентифікація позначає сам процес емоційного самоототожнення (що не є усвідомленим) суб'єкта з образом “значущого іншого”, а ідентичність – це результат цього процесу, тобто самовизначення соціального суб'єкта. Динаміка ідентичності полягає в постійних ідентифікаціях людини з об'єктами зовнішнього світу, які виявляються співзвучними з її глибинним психічним життям.

Суттєвим механізмом становлення ідентичності особистості є процес самоідентифікації, через який відбувається формування контролю над своєю поведінкою та засвоєння норм суспільства (А.Бандура, З.Фрейд). Саме в процесі самоідентифікації формується уявлення особистості про себе як про цілісну і унікальну, а “Образ Я” стає основою, на яку людина опирається в побудові своєї поведінки. Будучи суб'єктами пізнання, спілкування і діяльності, люди співвідносять свої наміри і цілі з тими моральними орієнтаціями, нормами і межами, які вони визнали для себе прийнятними в процесі свого особистісного розвитку. Все це віддзеркалюється в їх “Образі Я”, а відповідно, і у вчинках і діях.

Дослідженням проблеми самоідентифікації займалися Е. Гидденс, Д. Жоделе, Г. Зиммель, В. Зливков, Д. Кемпбелл, Ж.-П. Кодол, Дж. Марсія, А. Маслоу, С. Московичи, Дж. Тернер, Г. Тажфель, З. Фрейд, Э. Фромм, М. Шериф, Е. Еріксон і др.

Самоідентифікація – це комплексна діяльність людини по самовизначенню, результатом якої є тотожність людини з самим собою. Тотожність передбачає співвіднесення себе як “Я” з істинним “Образом Я”. Відповідно, самоідентифікація, будучи процесом вироблення “Образу Я”, передбачає уявлення про істинне і помилкове “Я”. Це уявлення народжується в процесі самовизначення, пошуку самоідентичності.

Сучасний психоаналіз розрізняє гетеропатичні (доцентрові) і ідеопатичні (центробіжні) ототожнення. В першому випадку суб'єкт ототожнює себе з іншою людиною, а в іншому – суб'єкт ототожнює іншу людину з собою.

Самоідентифікація як психологічний механізм формування ідентичності виконує досить важливі функції, зокрема:



- відбір нових особистісних та соціальних цінностей в структуру ідентичності;
- переструктурування ідентичності відповідно до особливостей нових елементів, що увійшли до її структури;
- визначення індивідом значення та цінності нових елементів ідентичності та співставлення їх з попередніми соціальними цінностями, що також входять до структури ідентичності.

Самоідентифікація забезпечує стабілізуючу і водночас перетворюючу функцію соціалізації, оскільки в такий спосіб змінюється ієрархія соціальних пріоритетів у структурі ідентичності.

Розрізняють декілька рівнів самоідентифікації, зокрема: соціально-професійний, сімейно-класовий, національно-територіальний, релігійно-ідеологічний, еволюційно-видовий, статевий, духовний та ін.

Крім того, виділяють три основні стадії, за якими відбувається самоідентифікація:

- 1) актуалізація залучення до структури ідентичності нових особистісних та соціальних цінностей;
- 2) переструктурування ідентичності відповідно до специфіки нових її структурних елементів;
- 3) визначення ієрархії пріоритетності нових елементів та порівняння їх із попереднім комплексом особистісно-рольових цінностей [1; 7].

Відтак, можна чітко відокремити процес ідентифікації, який слугує засобом формування ідентичності людини, та самоідентифікацію як важливу складову процесу соціалізації, в результаті якої відбувається формування власного “Образу Я” особистості.

“Образ Я” розглядається науковцями з різних позицій: як метапсихологічна категорія самосвідомості (В.О.Петровський, М.Ярошевський), як її когнітивний компонент (М.Боришевський, Л.Влинська, П.Р.Чамата), як душевно-моральний аспект життя (В.О.Татенко), як комплексне відображення системи особистісних ставлень (О.Г.Асмолов, І.Д.Бех, О.Скрипченко), як когнітивна складова фізичного “Я” людини (Є.Т.Соколова, М.Малтц). В.В.Столін трактує “Образ Я” як зміст “Я”, І.С.Кюн та І.І.Чеснокова базуються на розумінні “Образу Я” як емоційно-оцінного ставлення до себе. На думку М.І.Лісіної, “Образ себе” має афективно-когнітивний характер і складається із емоційного ставлення людини до себе і когнітивних знань про себе. Вона вважає, що “Я-образ” має складну архітекτονіку: є центральне, ядерне утворення, в якому представлено в найбільш переробленій формі знання про себе як суб’єкта, в ньому народжується загальна самооцінка, тут вона

постійно знаходиться і функціонує, існує також “периферія”, куди поступають найповніші дані людини про себе, які впливають на зміни уявлень про себе.

Загалом, можна сказати, що “Я-образ” – це системна якість, яка включає найрізноманітніші уявлення особистості про себе. На відміну від Я-концепції, що створює у людини відчуття своєї постійної визначеності, самототожності – “Я-образ” носить ситуативний характер, тобто це те, яким індивід бачить та відчуває себе в кожен конкретний момент. І хоча поняття Я припускає внутрішню єдність і тотожність особистості, фактично індивід має велику кількість різноманітних “Образів Я”.

Хоч “Образ Я” завжди включає в себе певний набір компонентів (уявлення про своє тіло, свої психічні властивості, моральні якості і т.д.), їх конкретний зміст і значення змінюються в залежності від соціальних і психологічних умов та станів. Крім того, людина не просто “пізнає”, “відкриває”, але й активно формує себе.

М.Й.Боришевський розглядає “Образ Я” як інтегративну форму самосвідомості, як результат апробації людиною самооцінки, своїх домагань, соціально-психологічних очікувань і оціночних ставлень до оточуючих у процесі життєдіяльності. Це той рівень самосвідомості, на якому людина досягає найбільшого усвідомлення суті своєї особистості.

Аналізуючи “Образ Я” як узагальнений глобальний механізм саморегуляції поведінки на особистісному рівні, автор підкреслює його роль у забезпеченні почуття ідентичності, самототожності людини. Саме почуття ідентичності, уявлення про себе протягом більш чи менш тривалих життєвих періодів дозволяє людині усвідомити необхідні кордони між “Я” і “не – Я”. Крім того, відчуття ідентичності “Образу Я” містить у собі можливість усвідомлення людиною змін, які у ній відбуваються, що є вираженням діалектичної єдності таких протилежностей, як стійкість і мінливість.

Виміри, які характеризують окремі компоненти чи “Образ Я” в цілому, включають стійкість (сталість чи мінливість уявлення індивіда про себе і свої властивості), впевненість у собі (відчуття можливості досягнення поставлених перед собою цілей), самоповагу (прийняття себе як особистості). Фокуси уваги дозволяють виявити те місце, яке займає “самість” чи її окремі властивості у свідомості індивіда.

Не будучи специфічним окремим компонентом структури самосвідомості, “Я-образ” виступає як продукт самопізнання, що виражає узагальнені поняття людини про саму себе. Разом з тим “Я-образ” є ширшим поняттям, ніж самосвідомість, оскільки, крім

свідомого компоненту, сюди належать латентні уявлення та несвідоме Я на рівні самопочуття. Разом з тим, що Я-образ є продуктом самосвідомості, одночасно він виступає і її суттєвою умовою, моментом самопізнання, в процесі якого людина використовує цілий комплекс внутрішніх засобів: уявлень, образів, понять, усвідомлень своїх особистісних рис, здібностей, мотивів.

“Образ Я” виконує безліч функцій, зокрема: конструктивну, регулятивну, прогностичну, еталонно-оцінювальну, адаптаційну, функцію захисту, репрезентаційну, домагання. Всі ці функції забезпечують особистісно-цілеспрямоване мотивування і регуляцію людської поведінки, її спілкування, пізнання, здійснюють пошук гармонії між ставленням особистості до себе і до зовнішнього світу, забезпечують її особистісне зростання.

До структури “Я-образу” входять такі компоненти:

1) когнітивний – уявлення про себе, образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значимості тощо;

2) емоційно-ціннісний (самооцінка) – афективна оцінка уявлень про себе – самоставлення, самоповага;

3) поведінковий (саморегуляція та самоконтроль в поведінковій діяльності) – потенційна поведінкова реакція, тобто ті конкретні дії, які можуть викликатися “Я-образом” і самооцінкою. Їх спрямованість і ступінь вираженості є значимим показником успішного становлення “Я-образу” молоді особистості та її соціально-психологічної адаптованості [8].

З точки зору змісту і характеру уявлень людини про себе виділяють велику кількість *складових Я*, серед яких насамперед:

- *Я реальне* – “який я насправді”, мотивує поточну активність, детермінує вибір найближчих цілей, рівень домагань, визначає особливості спілкування з людьми, вибір стратегії адаптації і життєвих стратегій;
- *Я ідеальне* – “яким би я хотів бути”, необхідне для збереження самоповаги, мотивує діяльність людини, визначає вибір соціальних статусів і ролей, визначає довготривалі цілі і засоби їх досягнення;
- *Я дзеркальне* – “як мене сприймають інші”, є основним джерелом формування Я-концепції, регулює поведінку, контролює реалістичність Я-концепції (К.Роджерс, К.Хорні).

Також розрізняють: Я-минуле, Я-теперішнє, Я-майбутнє (О.Скрипченко); фальшиве Я, безпорадне Я (В.В.Столін); потаємне Я (Л.Е.Орбан-Лембрик, І.П.Манюха); нормативне Я, моральне Я (Д.Болдінг); Я-вчинок (В.А.Романець, В.І.Юрченко); Я-проблема (А.В.Фурман) та багато інших.

У результаті сукупності всіх вищезазначених та просто перерахованих компонентів Я-концепції в індивіда формується уявлення про сій власний “Образ Я”, на основі якого відбувається формування відношення до самого себе. Це відношення може бути позитивним (“Я” – умова, сприяюча самореалізації), негативним (“Я – умова, перешкоджаюча самореалізації) чи конфліктним (“Я” – умова, в один і той же час і сприяюча, і перешкоджаюча самореалізації).

Для молодой людини дуже важливим є процес самовизначення, внутрішнє усвідомлення себе. Саме через процес самоідентифікації, як значущого механізму соціалізації, відбувається формування контролю людини над своєю поведінкою та засвоєння норм суспільства (А.Бандура, З.Фрейд). Саме в цьому процесі відбувається формування уявлення про себе як про цілісну і унікальну особистість, а “Образ Я” стає основою, на яку людина опирається в побудові своєї поведінки.

Будучи суб’єктами пізнання, спілкування і діяльності, люди співвідносять свої наміри і цілі з тими моральними орієнтаціями, нормами і межами, які вони визнали для себе прийнятними в процесі свого особистісного розвитку. Все це віддзеркалюється в їх “Образі Я” і, відповідно, у вчинках та діях.

В разі комплексного виникнення та накопичення особистісних проблем, що віддзеркалюються в особистісних трансформаціях людини, може з’явитись так звана криза ідентичності.

Криза ідентичності розуміється як втрата відчуття самого себе, неможливість прилаштуватися до обставин, що змінилися, розрив між вимогами, що висуває нова ситуація, і попередніми установками і поглядами. На думку Г.М.Андреевої про кризу ідентичності можна говорити тоді, коли більшість соціальних категорій, за допомогою яких людина визначала своє місце в суспільстві, здаються такими, що втратили свої межі і цінності. [6]

Криза ідентичності може викликати такі зміни особистості, що людина перестає впізнавати саму себе. Уявлення про себе втрачає цілісність, ідентичність розпадається. Ще важче стає відповісти на питання Хто Я? Який Я? Що Я можу?

Існує певний механізм виникнення розладів ідентифікації. Пусковим механізмом для прояву розладів ідентифікації є перш за все порушення внутрішньосімейних відносин, які можуть призводити до порушення виховання в сім’ї, коли дитина засвоює зразки поведінки найближчого оточення і ототожнює себе з батьками. В результаті цього формується неправильне уявлення дитини про себе, що з часом може закріплюватись по механізму умовного рефлексу, часто неусвідомлювано ні дитиною, ні дорослими. Все це призводить

до виникнення внутрішньоособистісного конфлікту та розладу цілісної ідентичності особистості [6].

Як зазначалося вже раніше, самоідентифікація є суттєвим механізмом формування ідентичності, який в змозі допомогти подолати кризу особистісно-рольової ідентичності. Самоідентифікація є саме тим компонентом ідентичності, який може виступати (в оптимальному випадку) в ролі прискорювача процесу переструктуризації ідентичності відповідно до нових соціальних вимог.

Отже, підсумовуючи все вищезазначене, можемо зробити висновок, що психічною серцевиною особистості, що відображає її цілісність, є її ідентичність. Формування ідентичності відбувається через багатократні процеси ідентифікації – зіставлення себе з іншими людьми. Суттєвим механізмом ідентичності є самоідентифікація, як процес самовизначення людини в результаті встановлення тотожності із самою собою. Ключовим утворенням самоідентифікації є формування уявлення людини про саму себе, що відображається в її “Я-образі”.

Втрата відчуття самого себе характеризується кризою ідентичності. Для успішного подолання цієї кризи необхідно створити комплексну програму по перелаштуванню нині діючого негативного “Образу Я” особистості, актуалізувавши внутрішні ресурси людини, та сформувати у неї новий позитивний образ себе і оточуючого світу, в якому вона знаходиться. Саме в цьому ми і вбачаємо подальший напрямок нашого дослідження.

#### Список використаних джерел

1. Зливков В.Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації / Валерій Лаврентійович Зливков. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2005. – 144 с. (Бібліотека журналу “Соціальна психологія”).
2. Крысько В.Г. Социальная психология в схемах и комментариях : Учеб. пособие / В.Крысько. – СПб. : Питер, 2003. – С.126-130.
3. Макеева С.А. Социальные идентификации и идентичности / С.А.Макеева. – К., 1996. – 184 с.
4. Миколайчук М.І. Культурно-ціннісна та релігійна детермінація становлення ідентичності особистості / М.І. Миколайчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – №12. – С.68-70.
5. Москаленко В.В. Соціальна психологія : підручник / В.В.Москаленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.

6. Психологическая помощь мигрантам: Травма, смена культуры, кризис идентичности / [В.К.Калиненко, Г.У.Солдатова] ; Под. ред. Г.У.Солдатовой. – М.: Смысл, 2002. – 479 с. (Теория и практика социальной помощи).
7. Самосознание проблемных подростков / [Белопольская Н.Л., Иванова С.Р., Свистунова Е.В., Шафирова Е.М.]. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 332 с.
8. Семиченко В.А. Психологія особистості / В.А.Семиченко. – К.: Видавець Ешке О.М., 2001. – 427 с.
9. Социальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Н.Сухов, А.А.Бодалев, В.Н.Казанцев и др.; Под ред. А.Н.Сухова, А.А.Деркача. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2002. – 600 с. (С. 40-56).
10. Столин В.В. Самосознание личности / В.В.Столин. – М.: 1983. – 254 с.

The results of theoretical research of problem of personhood achievement are presented in the article. All aspects of self-identification as an important component of socialization process and forming of “self-image” as a result of this process are presented in details. The concepts “identity – identification – self-identification” are comprehensively studied and compared.

**Key words:** socialization, self-identification, identity, identification, “self-image”.

*Отримано: 12.03.2010*

**УДК 37.015. 3: [316.614] -053.6**

*А.М. Грись*

## **ДЕФЕКТИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЯК ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ**

У статті розглядаються сучасні тенденції соціалізації підростаючої особистості. Розкрито дефекти соціалізації, які є наслідком девіацій у поведінці неповнолітніх. Обґрунтовується необхідність урахування зазначених дефектів у процесі підготовки психологів до роботи з дезадаптованими неповнолітніми.

**Ключові слова:** соціалізація, підростаюча особистість, дефекти соціалізації, девіантна поведінка, соціальні групи.

В статтю розглядаються сучасні тенденції соціалізації підростаючої особистості. Розкриті дефекти соціалізації, які є наслідком девіацій у поведінці неповнолітніх. Обґрунтовується необхідність урахування вказаних дефектів у процесі підготовки психологів до роботи з дезадаптованими неповнолітніми.

**Ключевые слова:** социализация, подрастающая личность, дефекты социализации, девиантное поведение, социальные группы.

**Актуальність дослідження.** У сучасному суспільстві відбуваються бурхливі зміни, які неодмінно впливають на соціалізацію дітей та підлітків. Особливість нинішньої ситуації, в якій відбувається становлення підростаючої особистості, полягає у тому, що цей процес відбувається в умовах розширення соціальної самостійності, вибору та ініціативи підростаючого покоління. Він супроводжується переоцінкою цінностей, критичним осмисленням досвіду попередніх поколінь, новими уявленнями про власне майбутнє та майбутнє всього суспільства.

Інтерес до феномена соціалізації особистості значно зростає в умовах збільшення кількості груп неповнолітніх із девіантною поведінкою, що є результатом впливу різноманітних дефектів соціалізації.

**Метою статті** є розкрити особливості дефектів соціалізації як чинників, що сприяють становленню девіантної поведінки неповнолітніх.

Поняття соціалізації є досить широким і включає процеси і результати формування і розвитку особистості. Соціалізація – це складний, багатофакторний і різноспрямований процес та результат взаємодії особистості із соціальним середовищем, входження індивіда до суспільних структур за допомогою вироблення соціально необхідних якостей. Соціалізація здійснюється впродовж всього життя особистості та пов'язана із історичними, ідеологічними, економічними, культурними та іншими процесами.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вітчизняна психологія, не заперечуючи впливу природжених особливостей організму на властивості особистості, підтримує позиції згідно з якими індивід стає особистістю по мірі її включеності до суспільного життя. Особистість формується за участю і під впливом інших людей, які передають накопичені ними знання і досвід. Це відбувається не шляхом простого засвоєння суспільних відносин, а в результаті складної взаємодії зовнішніх (соціальних) і внутрішніх (психофізичних) задатків розвитку як єдність індивідуально-значущих і



соціально-типових рис і якостей (Божович Л.І., Братусь Б.С., Зейгарник Б.В., Леонтьєв О.М., Мухіна В.С., Славіна Л.С. та ін.). Особистість і її аномалії розглядаються через соціально обумовлену життєдіяльність, яка реалізується в ставленні до оточуючої дійсності.

Слід зазначити, що розвиток особистісних якостей і певних особливостей поведінки індивіда обумовлений природженими передумовами, соціальними умовами (особливостями взаємин із батьками, дорослими та однолітками, змістом діяльності); внутрішньою позицією самого індивіда (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн).

Соціалізація розглядається як взаємодія особистості із середовищем, обумовлює адаптованість осіб до різних соціальних ситуацій, мікро- і макрогруп. Рівнями адаптації є: конформізм (суб'єкт діє так, як вимагає соціальне середовище, але дотримується своєї системи цінностей (А. Маслоу)); взаємна терпимість, поблажливість до цінностей і форм поведінки один одного; акомодация, що виявляється у визнанні людиною цінностей соціального середовища і визнанні середовищем індивідуальних характеристик людини; асиміляція або повне пристосування, коли людина відмовляється від своїх власних цінностей (Я. Щепанський).

У гуманістичній зарубіжній психології і педагогіці сутність соціалізації представлена як процес самоактуалізації самореалізації особистістю своїх потенційних можливостей і творчих здібностей, як процес подолання негативних впливів середовища, що заважають її саморозвитку і самоствердженню (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.).

Поняття “соціалізація” представлено як “засвоєння індивідом соціального досвіду” (І.С. Кон); як “входження до соціального середовища, пристосування до нього, оволодіння певними ролями і функціями” (Б.Д. Паригін). На думку И.Б. Котової та Є.Н. Шиянова, зміст соціалізації розкривається на межі таких процесів, як адаптація, інтеграція, саморозвиток і самореалізація. Самореалізація виступає як прояв внутрішньої свободи і адекватне володіння собою в соціальних умовах. Саморозвиток – це процес, пов’язаний із подоланням суперечностей на шляху до досягнення духовної, фізичної і соціальної гармонії.

А.В. Петровський, виділяє три макрофази соціального розвитку особистості на дотрудовій стадії соціалізації: дитинство, де адаптація особистості виражається в оволодінні нормами соціального життя; підлітковий період індивідуалізації, що виражається в потребі індивіда в максимальній персоналізації, в потребі “бути особою”; юність – інтеграція, що виражається в набутті рис і властивостей

особистості, які відповідають потребам групового і особистісного розвитку. В процесі соціалізації людина приміряє до себе різні ролі. Рольова поведінка допомагає людині або закрити канали особистої інформації, які вона не хоче виявляти перед суспільством, або зануритися глибоко в діяльність і свідомість, що перетворюється на його “Я”. У соціальному просторі взаємодії людей відтворюється емоційний тон, який слугує дитині певним еталоном. Підростаючій особистості, що розвивається, необхідно мати можливість співвідносити свої емоційні переживання із емоційними переживаннями близького оточення, а потім, порівнюючи, розвивати і коригувати свою емоційну сферу.

У соціумі існує велика кількість соціальних агентів, які незалежно від глибини їх уявлень про природу та процес розвитку підростаючої особистості, конкретних уявлень про становище дітей у суспільстві, від ідеологічних і соціально-психологічних настанов, життєвих стратегій і мотивацій, впливають на сферу інтересів дітей, їх ціннісні орієнтації, настанови. Ці засвоєвані норми і цінності, з одного боку, мають допомогти дитині адаптуватися до навколишнього оточення, стати повноправним членом різних соціальних груп, реалізувати себе в них і навіть позитивно впливати на їх вдосконалення та розвиток, з іншого боку, нерідко несуть у собі нові проблеми і суперечності, що дезорієнтують та травмують вразливу психіку дитини і спрямовують її поведінку в асоціальному напрямку.

Реальна соціальна структура пропонує підростаючій особистості величезний репертуар соціальних ролей, детермінованих існуючим потенціалом розвитку економіки, управління і соціального середовища, екології, та ширшими процесами, що відбуваються поза межами соціуму. При цьому особистість скоріш за все виступає об'єктом дії, аніж повноправним її суб'єктом. Процеси освоєння цих ролей визначаються величезною кількістю біологічних, психологічних і іншого роду чинників, що діють з моменту зачаття дитини.

Деякі з цих процесів можуть бути цілеспрямованими. Інші ж – і їх, на жаль, більшість – є стихійними, виникають і протікають спонтанно і, нерідко, на інтуїтивному рівні, не є усвідомлюваними і тому керованими, а також не забезпечуються необхідними для їх вирішення ресурсами: фінансовими, матеріальними, кадровими, технологічними тощо.

Незважаючи на досить розмиті межі понять “знання, норми і цінності”, свідомість всіх агентів, що діють в умовах соціуму, прагне побудувати власну систему регулювання процесів соціалізації.

Стосовно сфер життєдіяльності особистості проблема посилюється тим, що об'єкти управління (суспільство, індивід) керуються

одночасно багатьма системами, які не обов'язково стійко взаємопов'язані, часто неузгоджені, суперечливі і здатні вступати один з одним у конфліктні стосунки. Проблема посилюється ще й тим, що першою і основною властивістю для всіх організаційних систем, є посилення, в першу чергу, своїх власних норм. Безпосередньо йдеться про те, що чим жорсткіший контроль за цими нормами, тим вище якість самих цих систем і якість продукту, що випускається ними (в даному випадку – соціалізованих дітей, майбутніх повноправних членів соціуму). Джерелом виявлення таких властивостей організаційних систем слугують нібито високі цілі – турбота про якість відтворення соціуму, тобто репродукція станів його популяції, знань, відносин і, тим самим, забезпечення потреб збереження і безпеки, які характерні як для популяцій, так і для груп та індивідів, що їх складають.

В результаті динамічних змін середовища, суспільства, знань, відносин, а також у результаті самої діяльності організаційних систем, окремих груп та індивідів з'являється протилежна узагальнена потреба – розвитку, яка вимагає реакції на новизну ситуації, своєї власної координації зусиль, ресурсів, вимагає зміни якості управління і володіє продуктивністю – тобто здатністю продукувати нові цілі і цінності. Проте якість життєдіяльності не зводиться до якості відтворення.

Саме з дітьми, із системою освіти і виховання пов'язані основні надії на розвиток. Не дивним є тому і той гострий, а інколи і вкрай емоційний інтерес до даної теми з боку різних соціальних груп і спільнот. Як відомо, багато представників соціуму вважають себе “компетентними” в питаннях здоров'я, освіти і виховання. Подібна “компетентність” породжує тривогу, яка виникає у декількох напрямках, що різняться за типами усвідомлюваних дефектів.

По-перше, це дефекти біологічного відтворення: природжені хвороби, травми при вагітності та пологах, затримки (дефекти) розумового і психічного розвитку дітей, викликані фізіологічними чинниками, некомпетентністю та непрофесіоналізмом відповідних структур, а також дефіцитом ресурсів і відповідних технологій.

По-друге, це дефектність соціалізації, що призводить до девіантної поведінки дітей і підлітків – порушення ними норм права, моралі, загальної культури і т.п. У дослідженні проблем соціалізації особливу значущість має виявлення особливостей відносин неповнолітніх. Саме у цьому віці, як показали дослідження І.С. Жона, І.Б. Котової, Н.Ю. Максимової, Т.Н. Мальковської, Р.Г. Гурової, А.В. Мудрика, С.А. Смирнова, Р.М. Шаміонова, Е.Н. Шиянова, розширюється соціальне середовище, яке впливає на учня. У старших підлітків, хлопців і дівчат, розвивається прагнення емансипації від

дорослих, визначення свого місця в житті. Важливим каналом інформації виступає спілкування з однолітками, воно ж стає засобом психологічного захисту з боку однолітків.

По мірі того, як збільшується час, що проводиться дітьми поза сім'єю і школою, зростає питома вага групи однолітків, які у багатьох випадках переважають авторитет батьків. Групи однолітків як чинник соціалізації не є однорідними і зараз дуже змінилися: раніше це були керовані і більш-менш спрямовані дорослими дитячі колективи і організації (піонери, комсомол), сьогодні ж це різноманітні неформальні співтовариства, переважно різновікові і змішані у соціальному відношенні.

По-третє, це дефекти сімейного життя, поява і відтворення на рівні мікросередовища дитини всіляких неадаптивних, руйнівних форм відносин як між ним і дорослими, так і просто дорослих один з одним, сімейний інфантилізм та егоїзм, бажання “скинути” соціальним структурам всю відповідальність за виховання і освіту власних дітей.

У сім'ї формуються не лише соціально значущі якості особистості, а й властиві їй оцінні критерії; вплив сім'ї на підлітка сильніший за вплив школи, суспільства в цілому. Наприклад, зазначає В.Д. Єрмаков, варварський принцип “око за око, зуб за зуб” здається підліткові, що виріс в асоціальной сім'ї, природним і справедливим. Аналізуючи роботи В. Поташова, можна відзначити, що споживацькі цінності, які формуються саме в сім'ї, небезпечно впливають на неповнолітніх, оскільки вони прагнуть досягнути бажаного будь-яким шляхом. Дослідження І.І. Шуригіної показали, що в сім'ях, матері яких мають вищу освіту, не було жодного випадку, щоб 14-15-літні виявляли схильність до девіацій. Серед бідних дітей малоосвічених матерів були і крадіжка, і суїцид.

Перехід від традиційної патріархальної сім'ї до сучасної, заснованої на рівності подружжя, призвів до зниження авторитету батька, втрати узгодженості виховних дій батьків. Поширеними стали сім'ї з одним-двома дітьми, для яких характерний “дітоцентризм”, а звідси – егоцентризм дітей. Батьківський авторитет вже не є абсолютним, тепер на місце заборони і примусу приходять переконання. Моральний авторитет підтримувати набагато важче, ніж владу, що спирається на силу, особливо коли діапазон джерел інформації і вибір кола спілкування постійно розширюється.

По-четверте, це дефекти, пов'язані із економічною диспропорцією, що склалася в суспільстві, поділом громадян на бідних і багатих, зростанням безробіття, культивованою певною частиною соціуму “психологією наживи”, зневагою до чесної щоденної праці,

демонстративним культом “легких грошей” і “стрімких”, нічим не виправданих “кар’єр”, які наочно показують поколінню реальну “істину життя”, в якій немає місця ні високому рівню освіти, ні інтелігентності, ні стійким моральним імперативам.

Як з’ясувалося у дослідженнях І.І. Шуригіної, чинником підвищення авторитету батьків для дітей є їх зайнятість комерційною діяльністю. Діти із більшою готовністю покладаються на їх поради, справедливо вважаючи своїх батьків більш адаптованими до нових умов життя, які тверезо оцінюють реальну життєву ситуацію.

По-п’яте, це дефекти, пов’язані із практикою існування і роботи громадських і молодіжних організацій. Більшість із них, на словах декларуючи високі ідеали і етичні цінності, проводять масу всіляких виховних заходів, насправді роблять це лише для “галочки”, створюють так звані фіктивно-демонстративний продукт, який необхідний їм для отримання різноманітних ресурсів як від місцевої влади, так і інших структур та організацій. Тут же слід сказати про активність усіляких прозахідних організацій сектанського типу, неформальних об’єднань підлітків, які активно, на комерційній або безкоштовній основі, вербують в свої ряди та нав’язують власну систему цінностей, яка деколи суперечить не лише традиційним для суспільства цінностям, а й самим основам нормального здорового способу життя дитини.

По-шосте, це дефекти, пов’язані із циркуляцією в суспільстві усіляких інформаційних потоків, ключовим агентом яких є ЗМІ. Подібні явища суспільства не можуть не впливати на підростаюче покоління і не наносити шкоди його духовно-етичному здоров’ю. В результаті таких неадекватних впливів можливе виникнення депресивних станів, які виявляються у вигляді таких симптомів, як апатія – стан байдужості, повної індиферентності до того, що відбувається, що оточує, свого становища, минулого, перспектив на майбутнє тощо. Це стійке або скороминуче тотальне випадання як вищих соціальних почуттів, так і вроджених емоційних програм; гіпотимія (знижений настрій) – афективна пригніченість у вигляді смутку, туги із переживаннями втрати, безвиході, розчарування, приреченості, послаблення прихильності до життя. Позитивні емоції при цьому поверхові, можуть бути повністю відсутніми; дисфорія – похмурість, озлобленість, ворожість, похмурий настрій із бурчанням, незадоволеністю, неприємним ставленням до оточення, спалахами роздратованості, гніву, люті із агресією та руйнівними діями; розгубленість – гостре відчуття безпорадності, нерозуміння найпростіших ситуацій і змін свого психічного стану. Типова надмінливість, нестійкість уваги, розгублений вираз обличчя, пози і

жести спантеличеної і вкрай невпевненої людини; тривога – неясне, незрозуміле відчуття небезпеки, що зростає, передчуття катастрофи, напружене очікування трагічного результату. Емоційна енергія діє так могутньо, що виникають своєрідні фізичні відчуття. Тривога супроводжується руховим збудженням, тривожними вигуками, відтінками інтонацій тощо; страх – розмитий стан, що переноситься на всі обставини і проєктується на все оточення. Страх також може бути пов'язаний із певними ситуаціями, об'єктами, людьми і виражається переживанням небезпеки, безпосередньої загрози життю, здоров'ю, благополуччю, престижу. Може супроводжуватися своєрідними фізичними відчуттями, що свідчать про внутрішню концентрацію енергії.

Зростає тривога батьків і вчителів, з одного боку, констатуючи відсутність у сучасних дітей безлічі бажаних властивостей – відчуття відповідальності, відчуття власної гідності, співпереживання, життєвої енергії, прийнятних правил поведінки, позитивного емоційного контакту з оточенням, з іншого боку, втратою відчуття контролю над ситуацією, що розвивається навколо дітей, безпорадність, що виявляється у неспроможності протистояти несприятливим тенденціям, що складаються.

Зростає відсоток соціально дезадаптованих дітей, дітей з порушеннями соціалізації, із соматичними захворюваннями неврогенного і психогенного походження, із психічними розладами і абсолютно невідомими раніше формами хворобливої психічної залежності (гравці і фанати комп'ютерних клубів та ігор, прихильники ігрових автоматів тощо).

Розширюється соціальне середовище для потенційного зростання злочинності. Зростає кількість номінальних підліткових і молодіжних громадських організацій, що живуть за принципом так званої “подвійної моралі” і демонструють фіктивну активність та фальшиву цивільну позицію, чудово розуміють, хто і навіщо використовує їх у своїй власній великій грі.

Зростає кількість дітей, залучених до погано керованої сьогодні стихії “справжнього бізнесу” звідки виносяться хибні уявлення про людську мораль і жорстокі принципи типу “гроші вирішують все”. Зважаючи на той факт, що злочинність неповнолітніх найбільш чуйна на соціально економічні та етичні чинники, можна відзначити, що останнім часом у структурі злочинності неповнолітніх переважають злочини корисливої спрямованості – більше 70 %.

Зростає кількість дітей, які взагалі ні до чого не прагнуть і нічого не хочуть, без елементарних, здорових життєвих стратегій поведінки. Це діти, що надмірно заохочуються дорослими, ведуть “рослинний”

спосіб життя, нічим не цікавляться, ними легко маніпулювати, позбавлені елементарних амбіцій і принципово не можуть поставити перед собою ніяких серйозних цілей. У сучасної молоді відпочинок і дозвілля – провідна форма життєдіяльності, вона витіснила працю як найважливішу потребу. Від задоволеності дозвіллям тепер залежить задоволеність життям в цілому.

Знижуються, у зв'язку із різким зростанням комерційних закладів і браком справжніх професіоналів своєї справи, можливості лікування неврозів у дітей. Звужується, незважаючи все-таки на зростання платних секцій і гуртків, що спостерігається останнім часом, соціально-культурне середовище існування (бібліотеки, театри, спортмайданчики, клуби, палаци творчості). Ця тенденція особливо характерна для підліткового контингенту, який, на відміну від маленьких дітей, вимагає серйознішого і уважнішого ставлення до себе.

Знижується якість підготовки випускників шкіл, які усвідомлюють, що єдино правильною умовою отримання ними “престижної” освіти є наявність в гаманці їхніх батьків “енної” суми грошей, необхідної для оплати навчання. Самі школярі відзначають, що становище у суспільстві і рівень життя сьогодні ніяк не пов'язаний із рівнем освіти. Ця позиція, за результатами опитувань, отримала підтримку як серед батьків, так і підлітків.

У будь-якому випадку слід зазначити мізерну роль впливу школи на вибір життєвого шляху (поради вчителів і рекомендації класних керівників). Аналіз життєвих планів підлітків показав: 3 % підлітків вважали за краще не працювати взагалі ні після 9-го класу, ні в подальші періоди життя; дуже різко впав престиж статусу робочого: практично ніхто із підлітків і їх батьків не орієнтовані на отримання робочих професій; впав престиж і наукової роботи, особливо серед підлітків: на цей вид діяльності націлено лише 4 % підлітків і 8 % їх батьків; знизився рівень довіри до бюджетної сфери: на роботу в комерційні фірми орієнтовано в 7 разів більше батьків дев'ятикласників і в 4 рази більше батьків учнів у 10-11 класах, ніж на роботу в державних установах. Практично половина респондентів відзначає, що становище в суспільстві і місце в житті сьогодні ніяк не пов'язані із рівнем освіти [2, с. 12].

Освіта, що зубожіє, охорона здоров'я, культура, втрачаючи кадри, технології та не отримуючи гідної фінансової підтримки, не лише не можуть виконати програми розвитку своїх організацій, що існують у них, а й нерідко не здатні навіть до природного відтворення того, що було накопичено у попередні роки.

Діти нерідко стають об'єктом маніпуляцій з боку комерційних структур, ЗМІ, різних псевдодуховних сект, які розраховують тим



самим отримати в їх особі покірних споживачів їх товарів, ідей, вважають їх безликим “ринком збуту”. Все вищезазначене – симптоми певної кризи в роботі з дітьми, що має соціальну природу і тривалу історію свого розвитку.

Існує кілька видів реакцій дорослих на проблеми соціалізації дітей. Реакція уникнення: факт наявності і (або) масштаб проблеми не визнаються. Цей тип реакції особливо характерний для місцевої адміністрації і великої кількості громадських організацій і полягає в тому, що чинники тривоги (але не самі проблеми) приймаються, про них говорять, їх обговорюють, здійснюються певні ритуальні дії, але реальні, а тим більше ефективні заходи, нехай навіть відстрочені за часом, застосовуються рідко, як виняток із правил. Проблемні питання мають властивість не вирішуватися, а просто передаватися “по колу”, від однієї групи адміністраторів до інших.

Така поведінка владних структур має серйозні підстави. По-перше, і на рівні місцевої влади, і в країні в цілому, традиційно культивується реагування селекційного типу, що має запізнілий характер: у разі девіантної поведінки (дитяча і підліткова злочинність) – каральні дії і ізоляція, у разі психічних порушень і (або) інвалідності – комплекс заходів соціальної “допомоги”, що зводиться до одних і тих же нормативів для істотно різних категорій контингенту, абсолютно недостатній за об’ємом, що зазвичай закінчується селекційною ізоляцією – переведенням дитини до спеціалізованих (допоміжних) закладів.

По-друге, по мірі зростання проблем функції “допомоги” розповсюджуються на всю значну кількість організацій і відомств, які, демонструючи свою роз’єднаність, отримують ще більше можливостей для уникнення відповідальності.

По-третє, професійним аналізом проблем – медико-психологічного, соціального, медичного, юридичного характеру – жодне відомство не займається, в будь-якому випадку уникають з’ясовувати чи хоча б враховувати “чужі” аспекти проблеми в своїй сфері управління. Тим самим виключаються або ігноруються комплексні оцінки соціальних процесів.

Поряд із реакцією уникнення, характерною для професійних груп, що існують в соціумі (лікарі, вчителі, культпрацівники, тренери спортшкол, представники МВД), інколи одні професійні групи звинувачують інші, не визнають наявності в своєму відомстві існуючих проблем. Або прямо звинувачують навколишні соціальні структури в егоїзмі та небажанні розуміти сутність та причини проблем, що стоять перед відомствами.

І ці реакції мають серйозні передумови. По-перше, міжвідомчі проблеми та інформація практично недоступна широким професійним групам. По-друге, специфіка соціальних проблем полягає в тому, що “традиційні” засоби їх вирішення дорого коштують і часто не є ефективними. Міські відомства більше зацікавлені не в розвитку своїх соціальних систем допомоги, а в збереженні (відтворенні) стійких структур, що склалися, які, при нинішньому стані справ, тим стійкіші, чим менше пов’язані із “зовнішнім світом”. Реакція егоїзму характерна для більшості груп соціуму, які не мають безпосереднього відношення до сфер, що стосуються роботи з дітьми. Поряд із реакцією уникнення ці зовні цілком благополучні соціальні групи (менеджери і фахівці промислових підприємств, підприємці) демонструють повну зневагу до проблем соціалізації неповнолітніх і щиро вважають, що “це їх не стосується”, “це не їх проблема”, “вони самі винні, що так живуть”.

Джерела такої поведінки слід шукати в диспропорції, що склалася в економіці, в доходах різних сфер життєдіяльності, в результаті якої найбільш сильна (наприклад, чоловіча) частина професійного співтовариства переходить в інші, вигідніші сфери, а та, що залишилася, через постійний відтік (і недоотримання) достатніх ресурсів, дійсно не може вирішити існуючих проблеми своєї сфери діяльності і демонструє той тип поведінки, який називають не інакше як “автоматична безпорадність”.

Отже, в сучасному суспільстві соціалізація підростаючого покоління не є керованою і цілеспрямованою, а переважно – стихійною, неусвідомлюваною, і не забезпечується необхідними для її успішного протікання ресурсами: психологічними, матеріальними, кадровими, технологічними та ін.

Ступінь соціалізації особистості визначається багатьма чинниками, які в сукупності складають загальну структуру впливів суспільства на окрему особистість. Наявність дефектів у кожному з них призводить до появи в особистості соціально-психологічних особливостей, які можуть стати наслідком девіантних форм поведінки. Під впливом соціально-психологічних чинників зовнішнього середовища за наявності внутрішніх умов у дитини з’являється дезадаптація, яка виявляється у вигляді девіантної (делінквентної, адиктивної і т.п.) поведінки.

Представлені дефекти соціалізації вимагають пильної уваги як з боку представників наукового співтовариства, так і з боку психологів-практиків. Адже робота із контингентом дезадаптованих неповнолітніх має здійснюватися на основі комплексного та системного підходів. А це, у свою чергу, означає, що у процесі надання

психологічної допомоги ми маємо орієнтуватися не лише на особистість девіанта, а й середовище його існування, яке також вимагає корекційних впливів. Саме ці позиції і слугують орієнтиром наших подальших дослідницьких стратегій.

#### **Список використаних джерел**

1. Авдеевская (Белинская) Е.П., Баклушинский С.А, Особенности социализации подростка в условиях быстрых социальных изменений // Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника. Труды по социологии образования. – Том III. Выпуск IV. – М., 1995. – С. 118-132.
2. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М., 1990. – 202 с.
3. Кармадонов О.И. Социальная девиация как фактическая ценностно-нормативная модель // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – №6. – С. 148 – 160
4. Клейберг Ю.А. Социальная психология девиантного поведения: Учебное пособие. – 2-е изд, доп. – М., Ульяновск, 2005. – 416 с.
5. Клейберг Ю.А. Конфликты и отклонения в социальных системах. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 1995. – 142 с.
6. Клейберг Ю.А. Социальные нормы и отклонения. – 2-е изд-е, доп. – М.: Вита-пресс, 1997. – 140 с.
7. Ключникова Е.В. Изучение внутриличностных детерминант социальной компетентности младших подростков/ Е.В. Ключникова, М.И. Лукьянова // Социальная компетентность детей и подростков: тенденции формирования. – Ульяновск, 2002. – С. 46-54.

The modern tendencies of socialization of growing up personality are examined in the article. There are exposed defects of socializations which come forward investigation of deviations in the conduct of minor. The necessity of account of this defects in the process of makeready of psychologists for the work with desadaptive minor is grounded .

**Key words:** socialization, growing up personality, defects of socialization, deviant conduct, social groups.

*Отримано: 16.03.2010*

## **Професіографічні засади психологічного супроводження службово-бойової діяльності внутрішніх військ МВС України**

У статті розкриваються психологічні аспекти здійснення професіографічного опису службово-бойової діяльності внутрішніх військ МВС України як окремого виду професійної діяльності в органах внутрішніх справ. Запропоновано проект базової професіограми військовослужбовця внутрішніх військ.

**Ключові слова:** службово-бойова діяльність, професіографічний опис.

В статье раскрываются психологические аспекты проведения профессиографического описания служебно-боевой деятельности внутренних войск МВД Украины как отдельного вида профессиональной деятельности в органах внутренних дел. Предложен проект базовой профессиограммы военнослужащего внутренних войск.

**Ключевые слова:** служебно-боевая деятельность, профессиографическое описание.

На сучасному етапі розвитку та реформування внутрішніх військ Міністерства внутрішніх справ України пріоритетного значення набувають завдання підтримання бойової та мобілізаційної готовності на такому рівні, який забезпечував би якісне виконання службово-бойових завдань у різних умовах удосконалення системи навчання та подальше підвищення професійного рівня всіх категорій військовослужбовців, впровадження нових форм та методів роботи з особовим складом, зокрема, психологічного супроводження службово-бойової діяльності військовослужбовців, як основи зміцнення дисципліни і законності, формування та закріплення професійно важливих якостей.

Виходячи з основних положень правових норм, одним із ключових моментів формування у військовослужбовців ВВ МВС України морально-психологічної усталеності має стати науково обґрунтована система психологічного супроводження службово-бойової діяльності внутрішніх військ при виконанні службово-бойових завдань за призначенням.

Упродовж 2007-2009 років нами було здійснено низку наукових досліджень, які засвідчили, що чинна система психологічного

супроводження діяльності військовослужбовців внутрішніх військ виявилась слабкою і недієздатною, що, у свою чергу, тягне за собою невинуватену втрату кадрів, моральні, психологічні та матеріальні втрати.

Цей факт зумовив актуальність обраної нами тематики та спрямованості наукових досліджень. Зокрема, в полі зору нашої наукової уваги опинилися концептуальні моделі психологічного забезпечення службово-бойової діяльності внутрішніх військ при виконанні службово-бойових завдань.

Ретельне вивчення провідних концепцій, на яких ґрунтуватиметься передбачена нами в майбутньому цілісна система психологічного супроводження службово-бойової діяльності внутрішніх військ, також зумовили недостатню вивченість концептуальних засад психологічного супроводження службово-бойової та необхідність концептуального закріплення професійно важливих психологічних аспектів діяльності військовослужбовців, що сприятимуть успішному й ефективному виконанню ними службово-бойових завдань.

За даними наукових дослідів провідних фахівців у галузі юридичної психології, в системі МВС України на сьогоднішній день гостро відчувається потреба у військовослужбовцях внутрішніх військ нової формації, професіоналах, що сприйматимуть та розвиватимуть сучасні інновації.

Вирішення цих проблем нами вбачається можливим лише за умови створення концептуально нової інноваційної системи психологічного супроводження службово-бойової діяльності внутрішніх військ при виконанні притаманних ним функціональних повноважень за призначенням.

Дана тема є новою для професійної діяльності органів внутрішніх справ взагалі й внутрішніх військ МВС України, зокрема. Як свідчить аналіз відповідної літератури, вітчизняними та зарубіжними науковцями здебільшого розглядаються нормативно-правові аспекти психологічного забезпечення та психологічного супроводження службово-бойової діяльності, що виявляються у військових Збройних Сил України і Радянського Союзу (у мирний та воєнний час), у медиків, службовців Міністерства надзвичайних ситуацій, при стихійних лихах, катастрофах тощо.

Проте суто концептуальні засади психологічного супроводження службово-бойової діяльності внутрішніх військ МВС України як цілісної системи дотепер на дисертаційному рівні не досліджувалися.

Теоретико-методологічну основу наших наукових пошуків складають праці із організації кадрового забезпечення службово-

бойової діяльності силових структур України (В.І. Зелений, О.А. Блінов, А.В. Брушлінський, Т.М. Титаренко, І.І. Ліпатов, В.П. Примак, С.П. Потеряйко, С.В. Лисенко), що розкривають зв'язок особистості і діяльності, теоретико-експериментальні дослідження організації оперативно-службової та службово-бойової діяльності органів внутрішніх справ і внутрішніх військ МВС України (В.Г. Анросюк, Г.Є. Запорожцева, Ю.Б. Ірхін, Л.І. Казміренко, І.Й. Ліпатов, О.М. Морозов, С.Б. Олексієнко, І.І. Приходько, В.І. Пасічник, О.Д. Сафін, О.В. О.В. Тимченко, М.І. Товма), дослідження психологічного впливу організаційно-правових факторів службової діяльності на військовослужбовців внутрішніх військ (В.І. Барко, Т.Ю. Ваврік, Ю.Б. Ірхін, В.І. Пасічник, О.В. Тимченко).

Враховуючи те, що військовослужбовці внутрішніх військ виконують завдання з охорони громадського порядку, конвоювання та екстрадиції підсудних або засуджених, охорони дипломатичних представництв та консульських установ, охорони ОВДО та АЕС, приймають участь у спеціальних операціях та інше, основною метою нашого дослідження є надання командирам та працівникам підрозділів роботи з особовим складом нових психологічних знань, алгоритмів і дієвих методів організації службово-бойової діяльності військовослужбовців внутрішніх військ при виконанні службово-бойових завдань.

Огляд чинної нормативно-правової бази та спеціальної літератури дозволив нам дійти висновку, що службово-бойова діяльність внутрішніх військ МВС України належить до категорії екстремальних видів професійної діяльності.

Отже, ми дійшли висновку, що службово-бойова діяльність внутрішніх військ МВС України – це професійна діяльність, працівники якої виконують свої службові обов'язки в особливих умовах, пов'язаних із ризиком для життя та здоров'я.

Особливо до цього виду діяльності відносять роботу частин і підрозділів внутрішніх військ особливого та спеціального призначення (“Гепард”, “Барс”, “Ягуар”, “Омега” й ін.).

Загальною кваліфікуючою ознакою всіх спеціальних підрозділів є передбачене функціональними повноваженнями виконання службових обов'язків, пов'язаних з високим ступенем ризику, що потребує підвищеного напруження психічних і фізичних ресурсів, прийняття відповідальних рішень в умовах дефіциту часу.

Військовослужбовці спецпідрозділів внутрішніх військ повинні бути максимально зібраними та мати постійну бойову готовність до виконання службово-бойових завдань. Служба в умовах підвищеного ризику, серйозної загрози життю та здоров'ю, може призводити до

того, що військовослужбовці нерідко переживають події, що виходять за рамки звичайного досвіду. Ці переживання можуть травмувати психіку практично здорової людини. Тому чітке та суворе дотримання вимог особистої безпеки військовослужбовцями спецпідрозділів є найважливішим фактором запобігання втрат серед особового складу внутрішніх військ в умовах повсякденної діяльності та екстремальних ситуаціях.

Підрозділ особливого або спеціального призначення (швидкого реагування тощо) за наказом Президента чи Міністра внутрішніх справ України може бути тимчасово передислокований в інші регіони держави для участі в невідкладних заходах щодо забезпечення правопорядку, боротьби зі злочинністю, у тому числі виявленні, локалізації і знешкодженні злочинних угруповань та озброєних злочинців, а також можуть здійснювати безпосередню фізичну охорону посадових осіб та окремих громадян.

Службово-бойова діяльність військовослужбовця спецпідрозділу полягає у виконанні бойових задач з боротьби зі злочинністю, забезпечення правопорядку під час проведення загальнодержавних, громадсько-політичних, спортивно-видовищних, культурно-масових, релігійних заходів та проведенні спеціальних операцій з охорони громадського порядку.

За офіційними даними UNDP професія працівника спецпідрозділу знаходиться у числі десятих найскладніших професій на Землі. За рівнем ризику та стресогенності вона прирівнюється до діяльності льотчика-випробувача. При цьому враховуються такі ознаки складності: характер і зміст праці; її розмаїтість, комплексність, самостійність; масштабність; складність управління; підвищена відповідальність. За основним видом цю роботу відносять до оперативно-тактичної діяльності; за категорією – до виконавської; за ступенем складності виконання функцій – до 9 ступеня за 10-бальною шкалою [1].

Діяльність військовослужбовців спецпідрозділів здійснюється в середовищі й умовах, важливим складовим аспектом яких об'єктивно виступає психологічна реальність. Так, поряд із необхідністю протистояння відверто злочинним кримінальним проявам антигромадської поведінки, правому нігілізму, що набув певного поширення в суспільстві за останні часи, військовослужбовцям необхідно вміти розумітися на психологічних причинах, мотивах, потребах, почуттях та інших психологічних особливостях поведінки різних прошарків населення.

За даними соціально-психологічних досліджень нами було з'ясовано, що основними завданнями підрозділів спеціального призначення є:



- охорона прав та законних інтересів громадян від злочинних посягань та інших антигромадських дій;
- постійна готовність до дій у ситуаціях, що ускладнюють оперативну обстановку в регіонах держави;
- забезпечення громадського порядку та безпеки в районах із складною оперативною обстановкою, при надзвичайному стані й надзвичайних обставинах, під час масових та спеціальних заходів;
- участь у спеціальних операціях по затриманню озброєних злочинців, членів організованих злочинних угруповань, звільненню заручників, припиненню терористичних актів, відбиттю нападу на будівлі, приміщення, споруди, транспортні засоби або звільненню їх у разі незаконного захоплення;
- участь у забезпеченні, спільно з підрозділами УДО та СБУ, державної охорони посадових осіб. Здійснення, за окремим розпорядженням керівництва, безпосередньої фізичної охорони посадових осіб та окремих громадян.

До основних функцій підрозділів спеціального призначення нами було віднесено:

- забезпечення та підтримка громадського порядку й безпеки на вулицях та в інших громадських місцях, об'єктах транспорту, у тому числі під час проведення загальнодержавних та спеціальних заходів;
- здійснення заходів з попередження, припинення та локалізації групових порушень громадського порядку, масових безпорядків, пов'язаних із цим інших протиправних дій, виявлення та затримання причетних до них осіб;
- проведення самостійно та спільно з іншими правоохоронними органами України цільових рейдів та спеціальних операцій по забезпеченню правопорядку на вулицях та в інших громадських місцях, відпрацювання найбільш криміногенних місць із метою виявлення та попередження злочинів та інших правопорушень;
- здійснення спільно з іншими службами та підрозділами органів внутрішніх справ України спеціальних заходів щодо виявлення, блокування та знешкодження терористів, членів бандитських угруповань та інших озброєних злочинців.

Також при здійсненні нормативно-правового аналізу організаційних засад службово-бойової діяльності спецпідрозділів внутрішніх військ МВС України нами було встановлено, що при виконанні завдань із ліквідації наслідків аварій, катастроф, пожеж, стихійних лих, інших надзвичайних подій, а також надзвичайних

подій криміногенного характеру на спецпідрозділи внутрішніх військ додатково покладаються такі функції:

- охорона громадського порядку й організація безпеки в районі виникнення надзвичайної події та на прилеглий території;
- участь у невідкладних заходах щодо рятування, евакуації людей та надання їм першої долікарської медичної допомоги;
- участь в охороні особливо важливих об'єктів, а також об'єктів транспорту та життєзабезпечення населення, у збереженні майна, що залишилось без нагляду, попередженні та припиненні фактів розкрадання власності, її навмисного псування або знищення;
- виконання заходів із тимчасового обмеження або із заборони руху транспорту, пішоходів вулицями й дорогами як у районі виникнення надзвичайної події, так і на прилеглий території, огляд в установленому порядку транспортних засобів, пасажирів та їх вантажу і багажу;
- участь у проведенні заходів, пов'язаних із розблокуванням транспортних магістралей, об'єктів життєзабезпечення, розгородженням перешкод під час припинення та локалізації масових безпорядків, а також під час виникнення надзвичайних подій, викликаних іншими причинами, у тому числі техногенного й природного характеру.

При розробці професіографічного опису службово-бойової діяльності спецпідрозділів внутрішніх військ МВС України як окремого виду професійної діяльності нами було вивчено організацію служби військовослужбовців. Зокрема, відстежувався хронометраж робочого дня, розпорядок робочого часу, дотримання службової дисципліни, житлово-побутові умови тощо.

Результати професіографічного вивчення засвідчили, що військовослужбовці спецпідрозділів постійно стикаються із ситуаціями збройного єдиноборства з правопорушниками та кримінальними елементами. Такі ситуації нерідко загрожують життю та здоров'ю військовослужбовців. Тому військовослужбовці спецпідрозділів більш за все підвладні великим нервово-психологічним перевантаженням, стресам та психосоматичним захворюванням.

Опитування військовослужбовців спецпідрозділів внутрішніх військ, проведене нами у 2009 році, показало, що 90% з них вважають свою роботу важкою.

Найбільш негативними факторами виявились:

- великі нервово-психологічні перевантаження;
- прийняття відповідальних рішень в умовах дефіциту часу;

- небезпека для життя;
- негативні емоційні впливи;
- високий темп роботи;
- необхідність підтримувати постійну бойову готовність до дій у надзвичайних умовах.

Додатковому вивченню у відповідності до загальних правил професіографії було піддано систему медичного забезпечення та охорони праці, зокрема, захворюваність і травматизм військовослужбовців спецпідрозділів внутрішніх військ.

Незалежно від професійної підготовленості військовослужбовців спецпідрозділів внутрішніх військ та наявності у них відповідних професійно важливих якостей, дія надсильних подразників, до яких належать безпосереднє протиборство зі злочинцями, перевтома, дефіцит часу й інформації, застосування зброї, гострий психологічний конфлікт, дія природних та техногенних сил, викликає певні негативні зміни фізичного і, насамперед, психічного стану, що суттєво погіршує ефективність вирішення службових завдань і небезпечним чином впливає на особистість військовослужбовця.

Аналіз практичного досвіду військовослужбовців внутрішніх військ, які мають досвід служби у внутрішніх військах понад 15 років, показує, що найбільш поширеними психологічними складовими загибелі та поранень військовослужбовців спецпідрозділів внутрішніх військ під час виконання ними службових обов'язків є:

- прорахунки в плануванні заходів охорони громадського порядку;
- неповнота інформаційно-аналітичного опрацювання операцій;
- дефіцит часу при прийнятті оперативних рішень;
- некваліфіковані дії при виконанні запланованих заходів.

Під час соціально-психологічних опитувань військовослужбовців спецпідрозділів внутрішніх військ нам удалося з'ясувати, що службово-бойова діяльність також сприяє виникненню простудних, серцево-судинних захворювань, хвороб кістково-м'язової системи, нирок, травматизму, психічних розладів.

Тому існуючий стан професійної діяльності дозволяє нам за рівнем виробничого травматизму й частоти загибелі військовослужбовців спецпідрозділів внутрішніх військ віднести її до групи високого професійного ризику.

Напруженість й екстремальність, ризик для життя та здоров'я є обов'язковими умовами діяльності військовослужбовців спецпідрозділів внутрішніх військ. Екстремальна діяльність, що має характерною ознакою оперативність та здійснюється в умовах конфліктності, психологічного протиборства, висуває різнобічні й

високі вимоги щодо підготовленості особового складу спецпідрозділів до ефективного вирішення службово-бойових завдань. До кандидатів у спецпідрозділи ставляться підвищені вимоги стосовно їх фізичного та психологічного стану. У спецпідрозділ приймаються особи з числа найкращих працівників органів внутрішніх справ, військово-службовців, звільнених у запас, громадян України, які мають необхідну фізичну підготовку, психологічну стійкість і здатність впевнено діяти в екстремальних умовах та виконувати завдання, покладені на підрозділ [2].

Із застосуванням методу професіографічного вивчення О. Ліпмана ми встановили базові професійно значущі якості військово-службовців спецпідрозділів внутрішніх військ:

- професійна спостережливість (уміння відбирати при спостереженні дані, інформацію, необхідні для вирішення поставленої задачі; спроможність об'єктивно оцінювати ситуацію);
- здатність до комунікативної взаємодії з соціальним оточенням (встановлення контакту з різними категоріями осіб, розуміння людей, узгодження станів та взаємодія, інформаційний обмін та проведення переговорів, здійснення психологічного впливу, уміння дати об'єктивну оцінку діям інших людей і швидка реакція на їхні неправильні дії);
- наявність розвинутої професійної пам'яті (наочно-образної, логічної, оперативної);
- розвиненість навичок розумової діяльності при відборі та селекції службової інформації, обґрунтуванні управлінських рішень;
- емоційна та психологічна стійкість до дій в екстремальних умовах (врівноваженість та самовладання);
- здатність до саморегуляції та самоконтролю, психофізична стійкість в екстремальних умовах;
- визначені вольові якості (сміливість, принциповість, схильність до виправданого ризику, спроможність брати на себе відповідальність у складних ситуаціях, упевненість у собі і спроможність прийняти правильне рішення при нестачі необхідної інформації й відсутності часу на її осмислення; адекватна оцінка своїх сил; упертість у переборюванні виникаючих труднощів; спроможність до зберігання високої активності).

Мотиваційна сфера вибору професії екстремальної діяльності ґрунтується на виділенні двох груп мотивів, які відображають споживчу й продуктивну тенденції. Споживчу тенденцію характе-

ризують мотиви підтримання життєзабезпечення, прагнення до комфорту, надбання соціального статусу та спілкування. Продуктивну тенденцію визначають мотиви загальної активності, творчої активності, суспільної користі та спілкування.

Як видно, мотив спілкування служить цілям того й іншого. При цьому характерне переваження мотиву спілкування і загальної активності над усіма іншими. Найменшою значимістю (за середніми даними) характеризується мотив творчої активності. І це закономірно, тому що військовослужбовець спецпідрозділу внутрішніх військ у своїй професійній діяльності підпорядковується вимогам статутів, настанов, директив і інших службових документів, що регламентують його службово-бойову діяльність.

Серед мотивів вступу в спецпідрозділ, у першу чергу, називають прагнення до ризику, небезпеки, приклад друзів, знайомих, що працюють у правоохоронних органах, попередня військова служба у спецпідрозділах, схильність до воєнізованої служби, прагнення до морального задоволення від екстремальної роботи, можливість мати пільги, стабільний заробіток.

Виходячи з усього комплексу професіографічних вимог, під час відбору військовослужбовців спецпідрозділів внутрішніх військ особлива увага приділяється наявності професійно важливих та морально-ділових якостей кандидатів на службу.

Таким чином, нами експериментально було доведено, що застосування на практиці професіографічних засобів при здійсненні професійно-психологічного відбору на службу дозволяє забезпечити високий рівень якості відбору. Професіографічний метод у системі психологічного супроводження службово-бойової діяльності спецпідрозділів внутрішніх військ МВС України дозволяє вирішити низку глобальних кадрових проблем, зокрема – проблему психологічної надійності персоналу.

За умов успішного впровадження запропонованих нами методів у практику службово-бойової діяльності подальшим перспективним напрямом наших наукових досліджень буде розробка інноваційної системи психологічного супроводження службово-бойової діяльності, яка міститиме в собі новітню методологію професійно-психологічного відбору.

#### **Список використаних джерел**

1. Андреев О.О., Дзюба В.М., Ірхін Ю.Б., Потеряйко С.П. Психологічне супроводження службово-бойової діяльності внутрішніх військ МВС України в екстремальних умовах : Навчальний посібник / О.О.Андреев, В.М.Дзюба, Ю.Б.Ірхін

та ін. – К.: Київський нац. ун-т внутр. справ, ДП “Друкарня МВС”, 2009. – 82 с.

2. Кравченко О.В., Тимченко О.В., Христенко В.Є. Психологічне забезпечення діяльності ОВС в ризиконебезпечних ситуаціях оперативно-службової діяльності. – Харків, 2002. – 122 с.

In article psychological aspects of product profesiografycs descriptions of fighting activity of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine as separate kind of professional work in law-enforcement bodies reveal. It is stated the project base profesiogram the military man of internal troops.

**Keywords:** fighting activity, profesiografycs the description.

*Отримано: 18.03.2010*

УДК 378.011.3-051:159.9

*Н.М. Дідик*

## **Психічне здоров'я як професійно значуща характеристика особистісної зрілості майбутніх психологів**

У статті проаналізовано психічне здоров'я як професійно значуща характеристика особистісної зрілості майбутніх психологів. Описано результати дослідження психічного здоров'я майбутніх психологів.

**Ключові слова:** психічне здоров'я, особистісна зрілість, психолог

В статье проанализировано психическое здоровье как профессионально значимая характеристика личностной зрелости будущих психологов. Описаны результаты исследования психического здоровья будущих психологов.

**Ключевые слова:** психическое здоровье, личностная зрелость, психолог

**Постановка проблеми.** Психічне здоров'я – стан душевного благополуччя, яке характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів і забезпечує адекватну умовам дійсності регуляцію поведінки і діяльності [9, с. 216]. За словами Б. С. Братуся, “нормальність” чи “анормальність” особистості буде залежати від

того, як служить вона людині, чи сприяє її позиція, конкретна організація і спрямованість залученню до родової людської сутності чи, навпаки, ускладнює з нею відносини [2]. Таким чином, Б.С. Братусь центральною, смислоутворюючою характеристикою людини вважає її спосіб ставлення до іншої людини. Тому умовами і одночасно критеріями, що призводять до психічного здоров'я, "нормального розвитку", є: ставлення до іншої людини як до самоцінності, як до істоти, котра втілює в собі безкінечні можливості (центральне системоутворююче відношення); творчий характер життєдіяльності; здатність до децентрації, самовіддачі і кохання як способу реалізації цього ставлення; потреба у позитивній свободі; здатність до вільного волевиявлення; внутрішня відповідальність перед собою й іншими, минулими і майбутніми поколіннями; можливість самопроєктування майбутнього; прагнення до отримання загального сенсу свого життя, віра у здійсненність наміченого [2]. А. Ф. Лазурський стверджував, що здоров'я особистості найбільшою мірою забезпечує ідеал безкорисливого ставлення до іншого. Альтруїзм є формою, засобом і показником найкращої гармонії між особистістю і середовищем [2].

Основними критеріями психічного здоров'я є: 1) відповідність суб'єктивних образів об'єктам дійсності і характеру реакцій, що відображаються (зовнішнім подразникам, значенню життєвих подій); 2) адекватний віку рівень зрілості пізнавальної та емоційно-вольової сфер; 3) адаптивність у мікросоціальних відносинах; 4) здібність саморегуляції поведінки, планування життєвих цілей і підтримки активності у їх досягненні [9, с. 216-217].

Отже, під психічним здоров'ям мається на увазі когнітивна, емоційна, вольова зрілість, а також соціальна, яка передбачає соціально-психологічну адаптацію. В той час як фізична зрілість обумовлює фізичне здоров'я. Хоча взаємовплив психічного і фізичного здоров'я не виключається, проте інколи спостерігаються випадки, що фізично здорова людина може бути психічно нездоровою і навпаки.

Психічне здоров'я – складне, багаторівневе утворення. Б.С. Братусь виділив три рівні психічного здоров'я: 1) найвищий – особистісно-смісловий, або рівень особистісного здоров'я, який визначається якістю смислових стосунків людини; 2) рівень індивідуально-психологічного здоров'я, оцінка якого залежить від здібностей людини побудувати адекватні способи реалізації смислових прагнень; 3) рівень психофізіологічного здоров'я, який визначається особливостями внутрішньої, нейрофізіологічної організації актів психічної діяльності [1, с. 72].



Феномен психічного здоров'я є актуальним для вивчення у психології. Проте психічне здоров'я недостатньо вивчене як професійно значуща характеристика особистісної зрілості у майбутніх психологів. Це стало **метою** написання статті – вивчити психічне здоров'я як професійно значущу характеристику особистісної зрілості майбутніх психологів.

**Виклад основного матеріалу.** Для психічного здоров'я характерними є такі особливості емоційної сфери: емоційна стійкість, толерантність до стресових факторів, врівноваженість у відносинах з іншими людьми. Важливими критеріями є і певні особистісні якості: безумовне прийняття, визнання самоцінності кожної людини, відкритість людини до себе, до оточуючих, адекватне вираження своїх думок, почуттів, природність, конгруентність, відповідальність, оптимізм та ін. [8, с. 556]. Ці характеристики відображають риси особистісно зрілої людини. Тому, на нашу думку, психічне здоров'я є обов'язковим компонентом особистісної зрілості. Е. Фром зауважив, що якщо людина не досягає зрілості, не розвинута, не володіє справжньою самосвідомістю, то у неї мають місце певні серйозні порушення [10, с. 171].

На думку З. Фрейда, шлях до душевного здоров'я лежить через подолання підсвідомої сексуальної фіксації на матері. Він стверджував, що і душевне здоров'я і зрілість особистості засновані на звільненні і незалежності [10, с. 204]. Представник гуманістичної психології А. Маслоу висловив думку, що лише вивчення психічно здорових людей зможе створити “здорову” психологію, оскільки до нього більшість дослідників вивчали психологію людини на основі психічно нездорових людей. Тому А. Маслоу сконцентрував свою увагу на дослідженні психічно здорових людей, які самоактуалізувалися [11, с. 486-487]. Тому можна зробити висновок, що А. Маслоу ототожнював психічне здоров'я і процес самоактуалізації. Характеристики самоактуалізації відповідають рисам особистісної зрілості.

Найбільше ототожнення психічного здоров'я і особистісної зрілості висловив Г. Олпорт, який зрілу особистість називав “здоровою”. Відповідно, він виділив риси здорової (зрілої) особистості: широкі межі Я, самоприйняття і емоційна незаклопотаність, здатність до самопізнання і почуття гумору, реалістичне сприйняття і досвід, схильність до теплих соціальних стосунків, єдина життєва філософія [6, с. 330-352].

Особливо важливим психічне здоров'я є для професій системи “людина-людина”, що передбачають безпосередній міжособистісний контакт з оточуючими. В першу чергу, це професія психолога, який

не зможе надати кваліфіковану психологічну допомогу у випадку власного психічного нездоров'я. На важливість психічного здоров'я, відсутність хронічних внутрішньоособистісних конфліктів у психолога вказували В. І. Вачков, Т. А. Верняєва, Л. Волберг, П. П. Горностай, І. Б. Гриншпун, С. А. Грищенко, Н. І. Пов'якель, М. С. Пряжников, С. Собкова, Н. В. Чепелева та ін.

Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелева описали модель особистості практикуючого психолога, до когнітивної підструктури якої включили фрустраційну толерантність, відсутність хронічних внутрішніх особистісних конфліктів, які обумовлюють проєкції, неадекватні психологічні захисти тощо. С. А. Грищенко вважає, що значущими для ефективної психологічної допомоги є фізичне, психічне та особисте здоров'я психолога (від почуття гумору та знання власних обмежень до адекватної енергетики та відсутності або компенсованості невротичних потреб та рис) [4]. В. І. Вачков, І. Б. Гриншпун, М. С. Пряжников, С. Собкова говорять про важливість для психолога усвідомлення власних конфліктних областей, потреб, мотивів.

Отже, психічне здоров'я є важливим для психолога, оскільки часто дану спеціальність намагаються здобути акцентуйовані особи чи люди зі значними особистісними проблемами. Вибір певної області психології може бути пов'язано з надлишком чи недорозвитком певної психічної якості. Ще В. М. Бехтерев висловився: “Психологи – з психінкою, неврологи – з нервінкою” [5, с. 34]. Такі спеціалісти малопродатні у професійному плані, тому що на практиці вони розв'язують власні особистісні проблеми і не вирішують проблеми клієнта [7, с. 233]. За словами П. П. Горностая, “якщо людина прийшла в психологію для розв'язання власних психологічних проблем (егоцентрична мотивація), то вона здебільшого не тільки не зможе зрозуміти та розділити проблеми клієнта, а переноситиме на нього власні” [3]. В такому випадку психологічна допомога буде неефективною.

Отже, якщо психолог матиме невирішені внутрішньоособистісні проблеми, то це призведе до контрперенесення їх на проблеми клієнта, оскільки психолог сприйматиме життєві ситуації інших криз призму власних конфліктів та захисних механізмів. А це недопустимо для надання ефективної психологічної допомоги. Тому наявність психічного здоров'я, вирішення власних проблем є запорукою професійного успіху для психолога.

Для експериментального вивчення психічного здоров'я як професійно значущої характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів ми використали ряд методик: опитувальник соціально-

психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда (показники: адаптивність, дезадаптивність, емоційний комфорт, емоційний дискомфорт), багатофакторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла (фактори С+ (відсутність невротичних симптомів), О- (відсутність самозвинувачень), Q4+ (нефрустрованість)), опитувальник самоставлення С. Р. Панталеєва, автонаративи “Я-психолог-професіонал”, “Книга про моє життя”.

Результати дослідження особистісних характеристик майбутніх психологів за опитувальником Р. Кеттелла подано у таблиці 1.

Таблиця 1

**Результати дослідження особистісних характеристик майбутніх психологів за багатофакторним особистісним опитувальником Кеттелла**

Фактори	Низький рівень (у %)	Середній рівень (у %)	Високий рівень (у %)
A	3,1	57,1	39,8
B	34,7	65,3	-
C	13,3	61,2	25,5
E	11,2	69,4	19,4
F	10,2	57,1	32,7
G	25,5	65,3	9,2
H	3,1	71,4	25,5
I	14,3	71,4	14,3
L	9,2	61,2	29,6
M	8,2	79,6	12,2
N	12,2	72,5	15,3
O	8,2	70,4	21,4
Q1	-	62,2	37,8
Q2	45,9	45,9	8,2
Q3	10,2	54,1	35,7
Q4	8,2	71,4	20,4

Аналіз даних таблиці 1 свідчить, що найбільш високі показники за середнім рівнем вираженості належать факторам: Q4 (71,4%), O (70,4%), що характеризують фрустрованість, напруженість, схильність до почуття провини, занепокоєність майбутніх психологів. Фактор С має відсоткове значення на середньому рівні вираженості (61,2%), що свідчить про емоційну стійкість, вільність від невротичних симптомів більшості досліджуваних.

Середнє значення для фактора С дорівнює 5,76, для фактора О середній показник складає 6,28, а для фактора Q4 – 5,69 (з максимальних 10 стенів). Для порівняння середні результати за усіма факторами подано на рисунку 1.



Рис. 1. Графічне зображення профілю особистісних характеристик майбутніх психологів за опитувальником Кеттелла

Фактори:

1 – А	5 – F	9 – L	13 – Q1
2 – В	6 – G	10 – М	14 – Q2
3 – С	7 – Н	11 – N	15 – Q3
4 – Е	8 – I	12 – O	16 – Q4

Отже, за результатами дослідження за опитувальником Р. Кеттелла досліджуваним властива емоційна стійкість, яка є бажаною для моделі особистості майбутнього психолога. У більшості респондентів присутні фрустрованість і почуття провини, які не повинні бути присутні в особистості ефективного психолога.

Результати дослідження за опитувальником соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Рівень розвитку показників соціально-психологічної адаптації за опитувальником К. Роджерса і Р. Даймонда (у %)

№ з/п	Показник адаптації	Рівень розвитку показника		
		Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
1	Адаптивність	-	51,7	48,3
2	Деадаптивність	19,5	79,3	1,2
3	Брехливість	14,9	80,5	4,6
4	Прийняття себе	-	26,4	73,6
5	Неприйняття себе	39,1	56,3	4,6
6	Прийняття інших	17,3	21,8	60,9

7	Неприйняття інших	18,4	78,2	3,4
8	Емоційний комфорт	2,3	81,6	16,1
9	Емоційний дискомфорт	23	65,5	11,5
10	Внутрішній контроль	-	54	46
11	Зовнішній контроль	20	72,4	4,6
12	Домінування	8	75,9	16,1
13	Залежність	5,7	75,9	18,4
14	Ескапізм	6,9	82,8	10,3

У таблиці 2 подано, що адаптивність має найвищий рівень розвитку показників соціально-психологічної адаптації (48,3%). За шкалою “адаптивність” низький рівень відсутній. Це свідчить про високий рівень адаптивності у майбутніх психологів. У досліджуваних шкали емоційний комфорт (81,6%) і дезадаптованість (79,3%) знаходяться на середньому рівні вираженості. Емоційний дискомфорт (23%) має найнижчий рівень розвитку. На низькому рівні емоційний дискомфорт отримав максимальне значення.

Отже, найвищий рівень розвитку показників соціально-психологічної адаптації, що свідчать про психічне здоров'я майбутніх психологів, має адаптивність, на середньому рівні знаходиться емоційний комфорт, дезадаптованість. Найнижчий рівень притаманний емоційному дискомфорту.

За опитувальником самоствавлення С. Р. Пантилєєва про психічне здоров'я свідчать такі характеристики самоствавлення: внутрішня конфліктність і самозвинувачення. Результати подано у таблиці 3.

Таблиця 3

### Рівень розвитку характеристик самоствавлення майбутніх психологів (у %)

№ з/п	Характеристики самоствавлення	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
1	Відвертість	–	90,5	9,5
2	Самовпевненість	9,5	83,3	7,2
3	Самокерівництво	7,2	59,5	33,3
4	Відображене ставлення	4,8	85,7	9,5
5	Самоцінність	2,4	50	47,6
6	Самоприйняття	4,8	73,8	21,4
7	Самоприв'язаність	7,2	78,5	14,3
8	Внутрішня конфліктність	11,9	83,3	4,8
9	Самозвинувачення	16,6	76,2	7,2

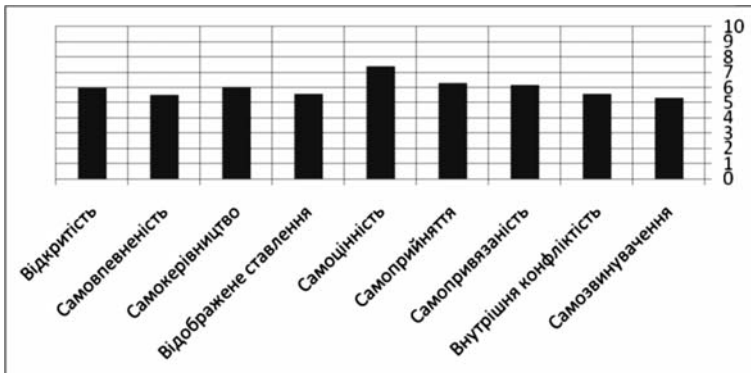
У таблиці 3 видно, що мінімального значення на високому рівні досягає внутрішня конфліктність (4,8%), високе значення їй

властиве на середньому рівні (83,3%). Це свідчить про відчуття конфліктності власного Я у більшості психологів, наявність у них внутрішніх конфліктів, сумнівів, неузгодженості з собою, надмірної рефлексії на фоні негативного емоційного ставлення до себе. Мінімального значення на високому рівні досягає самозвинувачення (7,2%), максимальне значення самозвинувачення має на середньому рівні (76,2%), що свідчить про присутність у більшості майбутніх психологів інтрапунітивності, самозвинувачення, негативних емоцій в адресу свого Я. Максимального значення на низькому рівні досягає самозвинувачення (16,6%). Ці досліджувані характеризуються екстрапунітивними реакціями, відсутністю самозвинувачення і негативних емоцій на адресу власного Я. Внутрішня конфліктність на низькому рівні має 11,9%. Ці майбутні психологи не мають значних внутрішніх конфліктів, поверхово самозадоволені, заперечують наявність проблем.

Проаналізовано середні значення характеристик самоствавлення. Внутрішня конфліктність досягає 5,6, а самозвинувачення 5,31 (з максимальних 10 стенів), що свідчить про середню вираженість цих характеристик психічного здоров'я. Результати подано на діаграмі 1.

*Діаграма 1*

**Середнє значення характеристик самоствавлення за опитувальником самоствавлення С. Р. Пантисєва**



Досліджувані писали твір-роздум на тему “Я–психолог-професіонал”. Обчислено загальну частоту використання інформативних одиниць за виділеними критеріями. Результати подано у таблиці 4.

Таблиця 4

**Контент-аналіз твору-роздуму “Я–психолог-професіонал”  
(кількість інформативних одиниць за критеріями (у %))**

№ з/п	Критерії	Частота використання		Заг. част. викор.	Ранжування (№з/п)
		Я-теп.	Я-майб.		
1	Позитивна Я-концепція	3,8	0,6	1,3	4
2	Відповідальність	3,8	2,6	2,8	5
3	Аутентичність	1,3	–	0,3	1
4	Незалежність	7,5	2,6	3,6	6
5	Саморегуляція	–	7,1	5,6	7
6	Інтелектуальність	31,6	30,2	30,5	11
7	Креативність	–	0,3	0,3	1
8	Прагнення до самоактуалізації	1,3	22,5	18,2	9
9	Соціабельність	24,1	18	19,2	10
10	Трансценденція	2,5	0,3	0,8	2
11	Моральність	24,1	14,5	16,4	8
12	Психічне здоров'я	–	1,3	1	3

Загальна частота використання інформативних одиниць про психічне здоров'я складає 1%. На важливість психічного здоров'я як професійно значущої характеристики майбутнього психолога вказують студенти старших курсів. Вони включили психічне здоров'я в образ “Я-майбутній професіонал”, не описуючи наявності якостей психічно здорової людини у себе (образ “Я-теперішній професіонал”). Це може свідчити про відсутність даних характеристик у досліджуваних (що малоймовірно) або про ненадання їм значущості. Психічне здоров'я в образі “Я-майбутній професіонал” має низький рівень частоти загального використання (1,3%).

Для вивчення особливостей Я-концепції майбутніх психологів досліджуваним запропонували написати автонаратив “Книга про моє життя”. 6,9% досліджуваних не написали автонаратив. Це може свідчити про захисний механізм, небажання розкривати своє Я. Про захисний механізм свідчить малий розмір твору, який присутній у 10,4% опитаних. Вони зазначили про своє життя лише одне речення, часто неінформативне, що не розкриває особливості їх Я-образу. Підраховано загальний відсотковий показник інформативних одиниць за виділеними критеріями. Виконано порівняльну характеристику відсоткових показників за курсами навчання. Результати подано у таблиці 5 та у діаграмі 2.



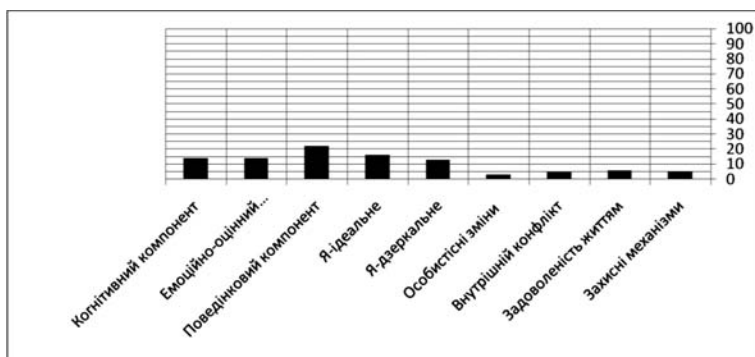
Таблиця 5

**Контент-аналіз автонаративу “Книга про моє життя” (кількість інформативних одиниць за критеріями (у %))**

Критерій	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс	Загальний показник
Я-реальне:						
а) когнітивний компонент	26,8	17,3	11,8	8,4	14,8	14,3
б) емоційно-оцінний	7,5	13,3	11,8	14,5	27,9	14,3
в) поведінковий	19,4	22,7	23,5	22,1	22,9	22,3
Я-ідеальне	4,5	24	18,4	21,4	3,3	16,1
Я-дзеркальне	16,4	2,7	16,9	13,7	13,1	13,2
Особистісні зміни	4,5	2,7	2,2	3,8	3,3	3,2
Внутрішній конфлікт	3	1,3	10,3	3,1	4,9	5,1
Задоволеність життям	11,9	5,3	2,2	9,2	3,3	6,2
Захисні механізми	6	10,7	2,9	3,8	6,5	5,3

Діаграма 2

**Загальний показник кількості інформативних одиниць автонаративу “Книга про моє життя” (у %)**



Отже, за даними таблиці 5, діаграми 2, на низькому рівні вираженості знаходяться загальні показники шкал: внутрішній конфлікт (5,1%), захисні механізми (5,3%). Шкала “Внутрішній конфлікт” має найвищі показники на третьому курсі (10,3%), а найнижчі властиві другокурсникам (1,3%). Внутрішньоособистісний конфлікт передбачає наявність амбівалентних внутрішніх прагнень. Невирішені внутрішньоособистісні конфлікти є небажаними для психолога, оскільки заважатимуть надавати ефективну психологічну допомогу клієнту. Більшість майбутніх психологів з внутрішньо-особистісними конфліктами мають депресивний, песимістичний настрій, про що і зазначають у своїх автонаративах.

Другокурсники мають найбільш високі значення за кількістю інформативних одиниць за шкалою “Захисні механізми”, а найбільш низькі має “Внутрішній конфлікт”. Майбутнім психологам третього курсу властиві найвищі показники за критеріями “Внутрішній конфлікт”, тоді як найнижчі показники вони мають за шкалами “Захисні механізми”. Варто зауважити про кореляцію між максимальними і мінімальними показниками за критеріями: “Внутрішній конфлікт” і “Захисні механізми” на другому і третьому курсах. Критерії “Внутрішній конфлікт” і “Захисні механізми” мають негативну кореляцію: майбутні психологи розповіли про внутрішньоособистісний конфлікт, оскільки не використовували захисних механізмів. На другому і третьому курсі максимальні і мінімальні значення за цими шкалами співпадають.

Максимального значення захисні механізми набувають на другому курсі, а мінімального – на третьому. Внутрішній конфлікт має максимальне значення на третьому курсі, де кількість захисних механізмів менша. Мінімальний показник внутрішнього конфлікту притаманний другому курсу, де застосовується більше захисних механізмів, що заважають саморозкриттю студентів. Задоволеність життям найвища серед першокурсників, які прагнуть особистісних змін. Найменше задоволені життям студенти третього курсу, які мають велику кількість внутрішньоособистісних конфліктів, менше прагнуть особистісних змін.

Зміст автонаративу залежить від рівня особистісної зрілості респондента. Майбутні психологи з високим рівнем особистісної зрілості менше застосовують захисних механізмів. Внутрішньоособистісні конфлікти вони використовують як особистісний потенціал для саморозвитку, для них критична ситуація – умова для самозростання, а не для “знищення” власного Я. Особистісно незрілі досліджувані в більшості мали невіршені внутрішньоособистісні конфлікти, використовували захисні механізми.

**Висновки.** Психічне здоров'я більшості майбутніх психологів характеризується емоційною стійкістю, адаптивністю, емоційним комфортом, поряд з незначною фрустрованістю і почуттям провини. Відчуття конфліктності власного Я, внутрішні конфлікти, сумніви, неузгодженість з собою, надмірна рефлексія на фоні негативного емоційного ставлення до себе, інтрапунітивність, самозвинувачення, негативні емоції на адресу власного Я у більшості психологів знаходяться на середньому рівні. **Перспективами** подальшого дослідження з цього напрямку є створення ефективної діагностичної програми для профвідбору психологів і розробка корекційної програми для виправлення порушень їх психічного здоров'я.

**Список використаних джерел**

1. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. — 301 [2] с.
2. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии [Электронный ресурс] / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – Режим доступа: <http://www.ipk.alien.ru/>
3. Горностай П. П. Компетентність психолога: досвід чи творча обдарованість? [Електронний ресурс] / П. П. Горностай // Практична психологія і школа: матеріали Міжнар. конф. – К., 1993. – С. 43–49. – Режим доступу: [http://users.i.com.ua/~p\\_gorn/publ01d.html](http://users.i.com.ua/~p_gorn/publ01d.html)
4. Грищенко С. А. Прогнозувальний компонент професійного мислення психолога-консультанта / С. А. Грищенко // Психологія: зб. наук. праць. – Випуск III. – К. : НПУ, 1998. – С. 61–65.
5. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 256 с.
6. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды / Д.О. Леонтьев. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.
7. Основи практичної психології / [В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін.]. – К. : Либідь, 1999. – 536 с.
8. Психология личности: Учебное пособие / П. Н. Ермаков, В. А. Лабунская. – М. : Эксмо, 2007. – 653 с.
9. Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. – [2-е изд.]. – Мн. : Харвест, М. : АСТ, 2001. – 976 с. – (Библиотека практической психологи).
10. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М. : Республика, 1993. – 415 с. – (Б-ка этической мысли).
11. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2005. – 607 с.

In the article a psychical health is analysed as professionally meaningful description of personality maturity of future psychologists. The results of research of psychical health are described for future psychologists.

**Key words:** psychical health, personality maturity, psychologist.

*Отримано: 9.03.2010*

## Вплив емоцій на формування та становлення особистості

У статті аналізуються теоретичні аспекти загальних тенденцій та закономірностей емоцій у розвитку та становленні особистості, акцентується увага на здатності емоцій породжувати емоційні переживання та психічні стани особистості.

**Ключові слова:** емоції, психічні стани, особистість.

В статье анализируются теоретические аспекты общих тенденций и закономерностей эмоций в развитии и становлении личности, акцентируется внимание на способности эмоций порождать эмоциональные переживания и психические состояния личности.

**Ключевые слова:** эмоции, психические состояния, личность.

У сучасній психології проблема емоцій особистості належить до найскладніших та найактуальніших. Особлива увага науковців зосереджена на вивченні емоцій як фундаментальної сфери психічного розвитку людини, як базису її духовного життя, як інтимно-сутнісного пласта психіки. Сьогодні емоційна сфера особистості стає предметом серйозних теоретичних обговорень (В.П.Зінченко, А.Б.Орлов, С.Д.Смірнов, В.І.Слободчиков та інші).

Але розробка у психологічній науці ефективних методів розвитку емоцій, розкриття базисних категорій емоційної сфери особистості до цього часу не набули достатнього обґрунтування. З одного боку, труднощі у дослідженні емоційних явищ зумовлені природою емоційних процесів, їх невовимістю, короткочасністю перебігу, залежністю від індивідуальних особливостей та спрямованості особистості, умов її суспільного розвитку, з другого – складністю експериментального (об'єктивного) та діагностичного вивчення: важко змодельовати потрібну ситуацію, викликати заплановану емоцію, утримати переживання упродовж тривалого часу.

Сучасний етап теоретичної розробки проблеми емоцій, їх понятійний апарат характеризується термінологічним різноманіттям і тому потребує узагальнення та систематизації. Помітні концептуальні розходження або отождоження у трактуванні понять “емоція і почуття”, “емоція та афект”, “емоція і переживання”, “емоція і психічний стан”, що свідчить про невпорядкованість та розмитість визначень окремих підкласів цілісної, динамічно змінної емоційної системи.

Водночас розробка спеціальних експериментальних досліджень емоцій здійснена у працях В.К.Вілюнаса, Р.Вудворса, Б.І.Додонова, К.Ізарда, Є.П.Ільїна, Д.Ліндлслі, Я.Рейковського, П.В.Симонова, П.Фресса, П.М.Якобсона. Наукові дослідження феномена емоцій зосереджені в основному на розгляді сутності емоцій, їх специфіки та розуміння. В історії психологічної думки велике значення мають дослідження у розробці питань емоційної сфери дітей (Л.І.Божович, А.Валлона, Н.Я.Грота, О.В.Запорожця, В.В.Зеньковського, Н.Н.Ланге, І.А.Сікорського).

Визначається важливість вивчення вікових особливостей емоційної сфери дітей, тому що спостерігається тісний зв'язок емоційного і психічного розвитку [20]. Доведено, що порушення в емоційному розвитку дитини дошкільного віку призводять до нездатності використовувати інші здібності, зокрема інтелект, для подальшого розвитку. У дітей з емоційними порушеннями переважають такі негативні емоції, як горе, страх, гнів, сором, огида. Для таких дітей притаманний високий рівень тривожності, а позитивні емоції виявляються рідко. Рівень розвитку їхнього інтелекту відповідає середнім значенням за результатами тесту Векслера. Звідси виникає завдання контролю за емоційним розвитком дітей у формуванні та становленні здорового психічного життя особистості.

На думку В.В.Сікорського, “почуття та афекти виявляються у дітей значно раніше, ніж інші види психічних функцій (наприклад, воля, розум), і в відомому пору складають найвизначніший бік їх душевного життя” [19, с.28].

В.В.Зеньковський, даючи визначення емоціям, ототожнює їх з природністю у поведінці дитини, безпосередністю, грацією та вільністю. При цьому він наголошує, що у психічному розвитку дитини в період від одного до семи років “...емоційна сфера займає <...> центральне значення в системі психічних сил” [9, с.123].

Здатність до психічного життя дитини, на думку А.Валлона, реалізується завдяки емоціям. В генезисі психічного життя емоції з'являються найпершими та “...здійснюють перші зв'язки дитини з її соціальним середовищем і стають основою для формування намірів та розумових здібностей” [3, с.120-123].

Стосовно психіки дитини подібні думки висловлені Л.І.Божович. Вона надає виняткового значення проблемі емоційних переживань у загальному психічному розвитку дитини. При цьому вона підкреслює важливість розуміння афективного відношення дитини до соціального середовища: “Ми розглядаємо афективні стани як тривалі, глибокі емоційні переживання, безпосередньо пов'язані

з активно діючими потребами та прагненнями, що мають для суб'єкта життєво важливе значення" [2, с.153].

О.В.Запорожець вказував на необхідність розгортання фундаментальних наукових досліджень у сфері емоцій дитини, і особливо у зв'язку з розповсюдженням суспільного дошкільного виховання. Вчений вважає, що психологічна наука без вчення про емоції нічого не варта [8].

У працях Л.С.Виготського, О.В.Запорожця, В.П.Зінченка доведено, що емоції є не тільки однією із найважливіших психічних функцій, а виступають ядром у цілісному розвитку особистості дошкільника.

Як бачимо, провідні вітчизняні психологи розглядають емоції як найбільш яскравий феномен, що проявляється у поведінці дитини. Розкриваючи специфіку емоцій як важливих психічних процесів, вчені визначають їх фундаментальну роль у формуванні особистості та загальному психічному розвитку дитини.

Сьогодні особливу увагу науковці зосереджують на дослідженні соціально-емоційних проявів дітей дошкільного віку. У працях Л.С.Виготського, О.В.Запорожця, Д.Б.Ельконіна, О.Л.Кононко, В.К.Котирло, А.Н.Леонтьєва, М.І.Лісіної, Я.З.Неверович показано інтенсивний розвиток емоцій під впливом соціальних умов життя та виховання, доведено, що у процесі засвоєння дитиною соціальних цінностей, соціальних вимог, норм та ідеалів її емоції набувають багатшого змісту і складніших форм прояву.

Виділяючи чинники, що впливають на зміст і способи виразу емоцій дошкільників, автори вказують на соціальні умови розвитку емоцій дітей. Показано роль дорослих та сім'ї, значущість відносин з однолітками.

В.В.Зеньковський порівнює раннє дитинство з "золотим часом" в емоційному житті особистості. Емоційні реакції як зовнішній вияв внутрішнього стану дитини виступають показником благополучного чи неблагополучного входження дитини в соціум і прийняття певної соціальної ролі [9].

Отже, розвиток соціальних емоцій у дітей є керованим процесом, який дозволяє виховувати емоції. Результативність дій дошкільника обумовлена специфікою способів емоційної взаємодії з людьми, які дозволяють дитині пізнавати не тільки основні характеристики і властивості об'єктів, але й розуміти суть та закономірності явищ, подій, що відбуваються.

Закономірності емоційної сфери особи визначаються специфічними емоційними явищами, до яких належать емоції, почуття, психічні стани, переживання та інші емоційні прояви. Розкриття

закономірностей розвитку емоційної сфери має методологічний характер і базується на кардинальних положеннях загальної теорії емоцій, розроблених на провідних традиціях вітчизняної та сучасної світової науково-психологічної думки. Ґрунтовний аналіз цих та інших досліджень характеризується різними поглядами вчених на пошук та розуміння сутності емоцій.

Пояснення природи емоцій з посиланням на фізіологічні процеси вперше здійснили У.Джемс та І.К.Ланге [16, с.95]. Було розкрито пряму залежність процесу розвитку емоцій від розвитку інших органів. Виникнення емоцій вчені пояснюють як наслідок зміни внутрішніх органів та скелетної мускулатури, що викликане відповідними стимулами [6]. Периферична теорія Джемса-Ланге стала свого роду зразком для великої кількості альтернативних теорій, що відрізняються лише тим, який саме фізіологічний процес розглядається головною детермінантою виникнення емоцій. Згодом, замість запропонованого периферичного збудження з'являються таламічна (У.Кеннона, Ф. Барда ) і лімбічна (Д.Б. Ліндслея, М. Арнольда і Дж. Луфбороу) теорії.

Отже, різні автори називають фізіологічними центрами емоцій певні компоненти мозку і центральної нервової системи. Відповідно до цього кожний дослідник розкриває природу емоцій в рамках свого підходу.

Біологічна теорія П.К.Анохіна розглядає емоції як біологічний продукт еволюції, як пристосувальний фактор у житті тварин.

Однак, можна зустріти інші визначення емоцій. В.К.Вілюнас розуміє емоції як специфічну здатність суб'єкта оцінювати ставлення до тих чи інших обставин [4]. Емоції, на думку П.Я.Гальперіна, слід розглядати як "своєрідні і притому могутні способи орієнтації у життєво важливих обставинах <...> Такого роду орієнтування не можна замінити ні інтелектуальним вирішенням, ні вольовим зусиллям" [5, с.95].

Таким чином, виникнення емоційного процесу та його головна функція полягають у кардинальній оцінці та переоцінці явища, події, предмета, певного ставлення до обставин.

Емоція як складний комплексний процес постає у диференційній теорії (В.Томкінс, К.Ізард). Кожна емоція розглядається окремо від інших як самостійний нейрофізіологічний, нервово-м'язовий та феноменологічний процес. Причому, в останньому емоція проявляється як сильно мотивоване переживання.

Поширеним у психологічній науці є зв'язок емоцій з потребами. С.Л.Рубінштейн запропонував визначення емоції через вказування функції, яка ними виконується, а саме – через функцію суб'єктивної



представленості потреб. Звідси, емоція – це особлива форма існування та розвитку потреб.

Л.І.Божович трактує природу психічних переживань дитини, використовуючи поняття потреба, схилиючись до думки, що “...за переживанням <...> лежить світ потреб дитини – її прагнення, бажання, наміри в їх складному переплетінні між собою і в їх співвідношенні з можливостями їх задоволення” [2, с.159].

Підтверджує подібну думку потребово-інформаційна теорія П.В.Симонова, відповідно до якої емоція є відображення розумом людини і вищих тварин якої-небудь актуальної потреби (її якості і величини) і ймовірності її задоволення (можливості), що суб’єкт мимовільно оцінює на основі природженого і раніше набутого досвіду. П.В.Симонов стверджує, що виникнення та розвиток емоцій обумовлені дефіцитом прагматичної інформації, що й зумовлює виникнення негативних емоцій, а саме страху, гніву і т.д. А зростання ймовірності задоволення актуальної потреби породжує позитивні емоції.

Отже, вчені визначають роль емоцій як посередника між потребами та діяльністю по їх задоволенню, як засіб трансформування цінностей, які стають змістом, що спонукає мотиви поведінки людини. У зв’язку з цим можна дійти висновку, що емоції дітей відображають їхні пріоритетні потреби і прагнення. Вони виникають тому, що з’являється певна потреба, що вимагає свого задоволення.

У психологічній літературі в основному сутність емоцій пояснюється через переживання. Внайбільш загальному змісті емоції визначаються як психічні процеси та стани, що у формі безпосередніх переживань відображають значимість чогось у життєдіяльності людини.

Г.О.Фортунатов називає емоціями лише конкретні форми переживання почуттів [18].

За Р.С.Немовим, емоції – це “елементарні переживання, які виникають у людини під впливом загального стану організму і ходу процесу задоволення актуальних потреб” [15, с.573].

М.С.Лебединський і В.М.М’ясищев розглядають емоції, як “...одну з найважливіших сторін психічних процесів, яка характеризує переживання людиною дійсності” [13, с.22].

П.О.Рудик, даючи визначення емоціям, ототожнює переживання і ставлення: “емоціями називаються психічні процеси, змістом яких є переживання, ставлення людини до тих або інших явищ оточуючої дійсності...” [17, с.75].

Отже, емоції характеризують не тільки ставлення суб’єкта до оточуючого світу, але одночасно виступають специфічною формою переживання, що відображає значення об’єктів для суб’єкта.

Більшість авторів, характеризуючи зміст емоцій, також розглядають їх як специфічне переживання. Емоція, на думку В.І.Кульчицької, тісно взаємодіє із першим враженням, виникає у конкретній ситуації, має певний зміст і супроводжується виразними рухами. При цьому авторка визначає емоцію як “безпосереднє переживання, що виникає в ситуації, і в якому виражається ставлення людини до цієї ситуації” [12, с.9].

Розглядаючи проблему соціально-емоційного розвитку дошкільника, О.Л.Кононко інтерпретує емоцію як таку, що “відбиває певне переживання дошкільника, а почуття – стійке емоційне ставлення до навколишнього середовища і самого себе”. Оперуючи поняттям “переживання” О.Л.Кононко має на увазі самостійну діяльність дошкільника, під час якої співвідноситься його внутрішній світ і навколишня дійсність [11, с.36].

Отже, найчастіше емоції визначаються як переживання особою в даний момент свого ставлення до чогось або до кого-небудь (до наявної або майбутньої ситуації, до інших людей, до себе тощо).

Зрозуміло, що усе те, що дитина пізнає про себе чи вважає властивим собі – викликає у неї різноманітні переживання. Термін “переживання” запропонував Л.С.Виготський для аналізу ролі середовища у розвитку дитини. На думку Л.С.Виготського, весь характер переживань дитини до 7 років перебудовується, як шахматна дошка, коли дитина навчилася грати у шахи .

Механізм дії переживань був відкритий порівняно недавно. Він полягає у набутті дитиною особистісного значення суб’єктивного змісту усіх сторін її реального життя. Такий механізм базується на існуючому раніше нейтральному об’єктивному змісті, що відображається у свідомості дитини.

Отже, перехід до старшого дошкільного віку позначається суттєвими змінами у розвитку емоційної сфери особистості, що забезпечує орієнтацію дитини у власних переживаннях.

Акцентуючи увагу на проблемі емоцій, помітним є той факт, що сучасні автори характеризують емоційну сферу особистості через призму категорії “переживання”. Так, у працях В.В.Лебединського та представників його школи доведено, що центральною категорією в емоційному розвитку особистості виступає переживання або тип афективного орієнтування.

Переживання, на думку О.С.Нікольської, є внутрішнім психічним механізмом, що організовує і тип орієнтування, і форми адаптивної поведінки, і особливості свідомості.

Автори розглядають емоційний розвиток як багаторівневий процес. В.В.Лебединський та О.С.Нікольська виділяють чотири

послідовні рівні у розвитку відносин особистості з середовищем. Так, перший – рівень афективної пластичності – здійснює примітивну оцінку можливості контакту з оточенням ще до безпосередньої взаємодії з ним. Другий рівень відповідає за вироблення індивідуальних афективних стереотипів сенсорного контакту та способів задоволення соматичних потреб, коли вибірково оцінюється якість сенсорних вражень, яскраво забарвлених задоволенням або незадоволенням. Третій – рівень афективної експансії – створює емоційний досвід успіхів та невдач, виробляє основу домагань суб'єкта, його емоційного самопочуття “можу” або “не можу”. Четвертий – рівень емоційного контролю – відповідає за організацію життя і поведінки суб'єкта в соціумі і здійснює емоційну оцінку реакцій інших людей, налагодження стосунків з ними.

Переживання кожного рівня мають свою модальність, структуру, динаміку та культурні особливості розвитку. Тип переживання кожного рівня формує відповідний тип свідомості. Так, дискретне, нестійке переживання першого рівня формує особливий тип периферичної свідомості, найменш організованої, а значить – найбільш пластичної. Афективне переживання другого рівня, що характеризує стійку афективну пам'ять та чуттєву основу усіх зв'язків зі світом, призводить до того, що свідомість другого рівня починає відображати стійкі, індивідуально організовані відносини з середовищем. Головною подією у розвитку свідомості на третьому рівні є переживання себе як суб'єкта дії. Четвертий рівень переживання сприяє виділенню із афективного тла фігури іншої людини та її цінностей.

Виділені авторами рівні афективної регуляції характеризують переживання як ієрархічно організований феномен, що суттєво доповнює уявлення про особливості переживань та їх структуру, а також емоційної сфери в цілому [13].

А.Д.Кошельова, В.І.Перегуда, О.А.Шаграєва схиляються до думки, що специфіка емоційного розвитку дошкільника відбувається на основі домінуючих переживань. Переживання, на їхню думку, є тим механізмом, що реалізує причетність дитини до світу як цілого у формі позитивного або негативного емоційного відгуку. В результаті взаємодії багатогранних емоційних переживань у дитини виникає складне та узагальнене почуття – емоційне світовідчуття, що характеризується різними рівнями в поєднанні переживань. Рівень соматично обумовленого переживання є базовим та утворює емоційний досвід дитини. На цьому рівні виникають так звані суб'єктивні стани, обумовлені особливостями соматичного розвитку: особливостями організму дитини, зрілістю його окремих систем (сон, харчування, дихання та інше). Конкретними формами таких

переживань є плач, крик як прояв емоційного дискомфорту. На рівні афіліативного, емпатійного переживань особливо виділяються емоції, викликані близьким дорослим (перш за все мамою), а також доступними дитині видами діяльності з цим дорослим (дії спілкування). Саме з цього моменту джерело переживань значною мірою реалізується не у самій дитині, а ззовні. На цьому рівні у дитини формується первинна людська потреба – потреба в іншій людині, яка опредмечується та розвивається в емоційних стереотипах повсякденної взаємодії дорослого і немовляти. Рівень інструментальних емоцій формується у дитини в процесі спільної діяльності з дорослим, внаслідок чого дії дитини набувають таких властивостей, як предметність та соціальність. Перші дії дитини є діями соціального походження і лиш значно пізніше вони наповнюються різним предметним змістом. Поява у дитини власних практичних дій спонукає механізм виникнення інструментальних емоцій. З цього моменту відбувається процес диференціації соціальних та предметних дій як важливої основи виникнення соціальних та предметних емоцій і почуттів. Рівень власне соціальних емоцій характеризується зародженням та розвитком в межах емоційної підсистеми “дитина-мати” соціальних емоцій, що пізніше особливо яскраво проявляються у становленні достатньо автономної емоційної підсистеми – “дитина-ровесник”.

Отже, домінування у свідомості дитини предмета її переживань слугує основою для побудови багаторівневої системи емоційної регуляції поведінки у дошкільному віці. Внаслідок становлення цих рівнів у процесі онтогенезу у дитини появляється емоційне світовідчуття як складноорганізоване почуття. Узагальнюючи цей підхід, його автори дійшли таких висновків:

- кожен рівень має свій період особливої актуальності та свого внеску у визначення модальності емоційного світовідчуття як складного базисного почуття;
- кожна підсистема функціонує у цілісній системі емоційної регуляції поведінки дитини досить автономно, але в той же час у тісному взаємозв’язку з іншими підсистемами;
- негативні емоції та афекти, що виражені в одній із підсистем, можуть суттєво спотворювати емоційно-чуттєве тло, характерне для інших рівнів;
- сприятливий вплив на емоційне світовідчуття дитини, на її відносини з близькими дорослими дозволяє здійснити проблемне психологічне консультування та застосування соціально-психологічного тренінгу [7].

Отже, сам термін “емоція” у науковому розумінні до теперішнього часу не отримав чіткої визначеності. Створені теорії емоцій вивчають

окремий компонент емоційних процесів, виходячи з вузького кола завдань. Кожна зі створених теорій характеризує емоцію по-своєму, залежно від поставлених цілей, характеру дослідження та інколи спеціально розробленого методу.

Аналізуючи загальні тенденції у розумінні емоцій, Є.П.Ільїн виділяє певну однобічність досліджень у розумінні цього феномена. Подолати її, на думку вченого, можна, ввівши поняття психічного стану [10]. Адже ще у 50-х роках ХХ століття Н.Д.Левітов наголошує на тому, “що психічні стани не можна зводити до переживань, хоча ці категорії мають найбільш тісний зв’язок”. Роль емоцій, на його думку, визначається взаємообумовленістю переживань та психічних станів [14].

Сучасні погляди у вітчизняній психології на переживання пов’язані з розглядом останнього не лише як емоційної реакції на оточуючу дійсність, але й як проживання у світлі вчинку, який ми передусім переживаємо у психічних станах (Т.С.Кириленко, І.П.Манюха, Т.М.Титаренко).

Виходячи з наведених вище положень, ми поділяємо наукову думку про те, що в загальному розумінні поняття “стан” означає “реакцію функціональних систем на зовнішні та внутрішні впливи, спрямовані на отримання корисного для організму результату”. Емоційний бік станів знаходить своє відображення у формі емоційних переживань, а фізіологічний – у зміні ряду функцій – як вегетативних, так і рухових [10, с.36].

Резюмуючи, можна підкреслити, що ми розглядаємо емоції як такі, що володіють здатністю породжувати емоційне переживання, на ґрунті якого яскраво проступає психічний стан особистості. Такий взаємозв’язок у сукупності дає можливість охарактеризувати емоційну сферу особистості як таку, що відображає цілісність її емоційного життя.

Отже, теоретичний ракурс розв’язання вказаної проблеми актуалізує дослідження у сфері емоційного розвитку особистості. Аналіз науковопсихологічної літератури дає підстави стверджувати, що пізнання закономірностей емоційної сфери особистості залишається недостатньо дослідженим і характеризується різними поглядами вчених на пошук та розуміння сутності та змісту цих понять.

Конкретизація наукових даних, що описують специфіку емоційної сфери особистості, дає можливість умовно виділити два провідні напрямки у дослідженні емоцій. До першого напрямку належать загальні теорії емоцій, що розглядають специфіку виникнення та розвитку емоцій. До другого напрямку можна віднести

результати досліджень особливостей емоцій, що відображаються у взаємозв'язку чи ототожненні з психічними станами, з афектом, з психічними процесами або психічними властивостями особистості.

Залишаються актуальними подальші дослідження специфіки емоцій як таких, що володіють здатністю породжувати емоційні переживання, на ґрунті яких проступає “фігура” спеціальної дослідницької рефлексії – психічні стани особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Аутичний ребенок: Пути помощи / О.С. Никольская, Баянская Е.Р., М.М. Либлинг. – 2-е изд. – М.: Теревинф, 2000. – 333 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967. – 196 с.
4. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 142 с.
5. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: МГУ, 1976. – 149 с.
6. Джемс У. Психология. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
7. Эмоциональное развитие дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. зав / А.Д.Кошелева, В.И.Перегуда, О.А.Шаграева / Под ред. О.А.Шаграевой, С.А.Козловой. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 176 с.
8. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии. - М., 1978. – С.243 – 267.
9. Зеньковский В.В. Психология детства: Учебное пособие для вузов. – М.: Academia, 1996. – 346 с.
10. Ильин Е.П. Эмоции и чувства – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.
11. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навчальний посібник для вищ. навч. закладів. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
12. Кульчицкая Е.И. Воспитание чувств детей в семье. – К.: Рад. школа, 1983. – 120 с.
13. Лебединский М.С., Мясичев В.Н. Введение в медицинскую психологию. – Л.: Медицина (Ленингр. отд-е), 1966. – 430 с.
14. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
15. Немов Р.С. Психология: В 3-х кн. – Кн.1. – М., 1994. – 684 с.

16. Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.
17. Рудик П.А. Психология: Учебник. – М., 1976. – С. 75.
18. Фортунатов Г.А. Чувства / Общая психология: Учебное пособие. – М., 1970. – С. 21-35.
19. Сикорский И.А. Воспитание в возрасте первого детства. – СПб, 1884. – С. 43-56.
20. Янкина Е.И. Эмоции в развитии интеллекта ребенка дошкольного возраста // Ананьевские чтения-99: Тезисы научно-практической конференции. – СПб., 1999. – С. 238-239.

In the article the theoretical aspects of general tendencies and regularities of emotions are analysed in the development and becoming of personality, attention is accented on ability of emotions to generate the emotional experiencing and mental conditions of personality.

**Keywords:** emotions, mental conditions personality.

*Отримано: 19.03.2010*

УДК 159.923

*Т.О. Долга*

## **Загальна характеристика усної перекладацької діяльності особистості**

У статті проаналізовано основні психологічні характеристики усної перекладацької діяльності, розглянуто особливості перекладацької діяльності з позиції різних підходів, обґрунтовано залежність психологічних характеристик перекладацької діяльності від процесу мотивації особистості.

**Ключові слова:** переклад, усна перекладацька діяльність, мовленнєва діяльність, мотивація.

В статье проанализированы основные психологические характеристики устной переводческой деятельности, раскрыты особенности переводческой деятельности с точки зрения разных подходов, обоснована зависимость психологических характеристик переводческой деятельности от процесса мотивации личности.



**Ключевые слова:** переводческая деятельность, устная переводческая деятельность, речевая деятельность, мотивация.

Аналізувати проблему психологічних передумов вдосконалення усної перекладацької діяльності студентів-філологів неможливо без вивчення самого феномена “переклад”, його основних видів, а також загальної характеристики перекладацької діяльності особистості в усній формі. Вивчення даної проблеми займалися такі дослідники, як Л.С.Бархударов, В.Н.Комісарова, І.І.Ревзін, В.Ю.Розенцвейг, Я.І.Рецкер, А.В.Федоров, А.Д.Швейцер, та багато інших, котрі розглядали переклад як трансформацію тексту однією мовою в текст другою мовою.

Отже, зважаючи на актуальність даної проблеми, в даній статті ми ставили декілька завдань.

1. Проаналізувати психологічні характеристики усної перекладацької діяльності особистості.

2. Розглянути особливості перекладацької діяльності з точки зору лінгвістичних, психолого-педагогічних, психолінгвістичних та культурологічних підходів.

3. Обґрунтувати залежність психологічних характеристик усної перекладацької діяльності від процесу мотивації особистості.

Усний переклад (на відміну від письмового) представлений трьома видами: синхронним, перекладом з паперу та послідовним перекладом.

Синхронним перекладом є усний переклад, що здійснюється людиною одночасно зі слуховим сприйняттям вихідного тексту. В науковій літературі розрізняють три види синхронного перекладу:

- синхронний переклад на слух – найбільш розповсюджений вид синхронного перекладу, для здійснення якого необхідною є наявність певних технічних засобів: спеціально облаштованої kabіни, де знаходиться перекладач (під час конференції); мікрофону, через який учаснику конференції поступає текст для перекладу, а також наушників, через які перекладач сприймає вихідний фрагмент мовлення оратора;
- синхронний переклад з паперу, який є граничним видом перекладу (якщо брати до уваги усний переклад усного мислення та усний переклад письмових матеріалів). У разі здійснення даного виду перекладу перекладач використовує вихідний текст, який він отримав до виступу у письмовому вигляді, а крім того, перекладач орієнтується і на сприйняття усного мовлення оратора;
- синхронне читання наперед перекладеного тексту; даний вид синхронного перекладу відрізняється від попереднього тим, що

в цьому випадку перекладач має повністю перекладений текст, і він лише вносить корективи, якщо оратор децю змінює під час виступу.

Другим видом синхронного перекладу є переклад з паперу, а саме переклад, який передбачає усне оформлення перекладу одночасно із зоровим сприйняттям первинного тексту.

Усний переклад характеризується: слуховим сприйняттям повідомлення, важким запам'ятовуванням, обмеженим в часі переключенням з однієї мови на іншу, усним та однократним оформленням перекладу, синхронним порядком операцій (аудіювання та оформлення перекладу для синхронного перекладу; читання та оформлення перекладу для перекладу з паперу; аудіювання і запис, оформлення перекладу і розшифровка записів для послідовного перекладу із записами).

Важливим є й те, що процес усного перекладу відбувається у досить складних умовах роботи мислення перекладача, в наближеній до стресової ситуації, коли обсяг інформації, що поступає, є занадто великим, а час оформлення перекладу обмежений темпом мовлення оратора. На це вказують І.А.Зимня та В.І.Єрмолович, які порівнюють письмовий переклад, усний послідовний переклад та синхронний переклад з точки зору ступеня злиття рецептивного та репродуктивного боків процесу, ступеня продуктивності та, відповідно, – репродуктивності, а також, як наслідок цього, ступеня участі пам'яті, мнемічної діяльності людини [4].

Отже, відмінною рисою усного перекладу є ускладнення мисленневої діяльності людини. Кожен із видів перекладу, що входить до усного перекладу, буде відрізнятися від інших певними характеристиками. Однак кожен вид усного перекладу має складні ознаки.

Усний переклад розглядається в науковій літературі з урахуванням таких підходів:

- а) лінгвістичного;
- б) психолого-педагогічного;
- в) психолінгвістичного;
- г) культурологічного.

Розглянемо особливості перекладацької діяльності особистості з точки зору кожного з цих підходів. Л.С.Бархударов визначає “переклад як процес перетворення мовленнєвого висловлювання (тексту), написаного однією мовою, у висловлювання іншою мовою за умов збереження плану змісту” [1]. Таким чином, автор пропонує вважати переклад “певним видом трансформації, а саме міжмовної трансформації” [1, с. 6]. І.І.Ревзін та В.Ю.Розенцвейг також зазначають, що переклад є засобом перетворення повідомлення [17].

Однак дослідження перекладацької діяльності не має зводитися лише до пізнання лінгвістичних закономірностей цього процесу. Та й сам переклад не можна вважати перенесенням готового мисленевого змісту в ході різних змістових перетворень, тому що, за визначенням О.О.Леонтьєва, мовленнєва діяльність не є перетворенням суто готового змісту [8]. Переклад не є процесом мовного перекодування, це – особливий вид психічної діяльності суб'єкта. Так, О.О.Леонтьєв розглядає переклад як “процес спеціальної заміни, при якому зберігається смисл та змінюються значення” [9, с. 90-91].

О.М.Леонтьєв будь-яку діяльність розглядає як форму активності людини [Леонтьєв А.Н., 1959]. Активність, в свою чергу, викликається потребою. Потреба не переживається суб'єктом сама по собі – вона переживається як стан дискомфорту, незадоволеності, напруги і виявляється у пошуковій активності суб'єкта. В процесі пошуку рішень відбувається зустріч потреби з її предметом. З цього моменту активність стає спрямованою, потреба “опредметнюється”, постає потреба у чомусь конкретному, а не “взагалі”, і “виникає” мотив, який може людиною і не усвідомлюватися. Саме зараз слід говорити про діяльність. Вона чітко співвідноситься з мотивом, адже мотив – те, заради чого здійснюється діяльність, а діяльність – сукупність дій, які виникають в результаті існування мотиву [Леонтьєв А.Н., 1959]. О.О.Леонтьєв зазначає, що “... акт діяльності постає тристороннім процесом. Він розпочинається мотивом і планом та завершується результатом, досягненням цілі; в центрі цього процесу – динамічна система дій та операцій, спрямованих на досягнення цілі” [10, с.26].

За С.Л.Рубінштейном, діяльність визначається своїм об'єктом, але не прямо, з огляду на її “внутрішні” закономірності; взагалі, зовнішні причини “діють” через внутрішні умови [Рубінштейн С.Л., 1989]. Успіх будь-якої діяльності суб'єкта залежить від взаємодії трьох компонентів: знань, умінь та мотивації. Тому важливість особистісного аспекту в мовленнєвій (а також й іншій) діяльності людини не викликає сумнівів.

І.О.Зимня визначає усну перекладацьку діяльність як процес активного, цілеспрямованого, опосередкованого мовою та обумовленого ситуацією спілкування людей між собою з метою донесення як змісту, так і смислу [59, с.40]. У трактуванні Ф. де Соссюра (1977) перекладацька діяльність постає як здатність особистості до використання всіх фактів про мову. Поняття мовленнєвої діяльності у вченого належить до одночасного позначення і процесу, і результату використання мови, а також позначення соціальних та індивідуальних умов цього використання.

З огляду на активність суб'єктів перекладацької діяльності можна припустити, що до її структури має входити компонент, який виконуватиме функцію ініціації активності особистості. Так, в перекладацькій діяльності, на думку І.А.Зимньої (1978), таким компонентом є комунікативна мотивація. Саме мотивація є тим механізмом усної перекладацької діяльності, що приводить у стан активності ті механізми, які безпосередньо реалізують саму перекладацьку діяльність.

З визначенням О.М.Леонтьєва, як мотив усної перекладацької діяльності постає комунікативна потреба. В основі комунікативної мотивації постає потреба двох видів: а) потреба у спілкування як така, характерна людині як особі соціальній; б) потреба у реалізації певного мовного вчинку, потреба втручання в дану мовленнєву ситуацію з метою здійснення фахового перекладу [12, с.225]. Потреба, визначаючи об'єктивні умови реалізації діяльності, зумовлює розбіжності між наявними та необхідними умовами. Однак можливості здійснення діяльності визначаються не самим фактом неспівпадіння характеристик бажаного і дійсного, а інтервалом, в межах якого допускається їх розбіжність, що не вимагає їх негайного усунення. Отже, в будь-якій діяльності має існувати механізм, що забезпечує оцінку ступеня розбіжності за певним критерієм, що ініціюватиме активне його усунення. Стосовно усної перекладацької діяльності функцію такого механізму виконує механізм слухового контролю. Про контроль я усному мовленні М. І. Жинкін відзначав, що "контроль виробляється слухом" [3, с. 63]. Саме слуховий контроль, зазначає М.І.Жинкін, забезпечує порівняння промовленого або почутого зі слуховим еталоном, що сприяє виникненню коригуючих дій.

Як відомо, у функціонально-динамічному плані усна перекладацька діяльність вміщує процеси слухання і говоріння. Визначення усного перекладу як діяльності значно утруднює розуміння змісту даного процесу, виводячи його за межі лише говоріння та слухання. Так, усна перекладацька діяльність є, на нашу думку, сукупністю мовленнєвих операцій та мовленнєвих дій з боку того, хто говорить і слухає, яка викликається певними потребами; в ній ставиться певна мета і вона здійснюється в конкретних умовах її реалізації.

Проте розмежування усної перекладацької діяльності на процеси говоріння та слухання дає можливість більш детально розглянути специфічні механізми взаємодії кожної зі сторін спілкування: як того, хто говорить, так і того, хто слухає. Більше того, багато дослідників відносять процеси говоріння і слухання (аудіювання) до самостійних

видів діяльності, що входять (у нашому випадку) в єдине ціле – іншомовну мовленнєву діяльність. Зокрема, концепція Л.В.Щерби (1974) і полягає в тому, що мова і мовленнєва діяльність кардинально не протиставляються: мовленнєва діяльність і є процесом мовлення, процесом говоріння і слухання.

У науковій літературі замість терміну “слухання” більш часто вживається термін “аудіювання”. Для того, щоб вільно оперувати цими термінами з огляду на проблему даного дослідження, дамо їм визначення.

І.О.Зимня визначає аудіювання як “...один з видів мовленнєвої діяльності, що забезпечує сприйняття і розуміння мови, що звучить” [5, с. 35]. Б.В.Беляєв, визначаючи термін “слухання”, пише: “У процесі слухання людина, перш за все, сприймає слухом ті іншомовні засоби, за допомогою яких оформляються іншомовне мислення іншої людини. Після сприйняттям відбувається безпосереднє усвідомлення смислової сторони мови (її розуміння)” [11, с. 89]. Дослідник З.Л.Кочкіна визначає “аудіювання” як “процес, який має на увазі не лише почути мову, але й зрозуміти її” [15, с. 35]. Отже, дослідники диференціюють терміни “аудіювання” і “слухання”.

Розглянемо основні психологічні характеристики усної перекладацької діяльності за всіма параметрами, а саме: а) характером в спілкуванні; б) роллю в спілкуванні; в) спрямованістю мовленнєвого висловлювання; г) зв’язком з внутрішньою або зовнішньою формами мови; д) характером вираженості; е) характером зворотнього зв’язку. Спираючись на досвід вітчизняних і зарубіжних вчених (О.Р.Лурія (1989), Л.В.Щерби (1974), О.О.Леонтєва (1969), О.М.Леонтєва (1959), І.О.Зимньої (1978) та ін.), можна зробити певні висновки.

За характером усна перекладацька діяльність є видом діяльності, що слугує реалізації усного суб’єк-суб’єктного спілкування. Людина вчиться виражати свої думки іноземною мовою вже з раннього дитинства, але вміння говорити та слухати самі по собі ще не є супутніми факторами у процесі оволодіння навичками усної перекладацької діяльності. У даній роботі ми маємо за мету проаналізувати не сам факт наявності або відсутності комунікативного уміння у тих, хто навчається, а те, які саме психологічні механізми (а також ступінь їх сформованості) найбільшою мірою сприятимуть опануванню майбутніми спеціалістами перекладацької діяльності на фаховому рівні.

За характером ролі, що виконується в процесі спілкування, розрізняють ініціальні та реактивні види усної перекладацької діяльності. Говоріння є ініціальним процесом спілкування, що

стимулює аудіювання. Аудіювання, у свою чергу, є реактивним процесом і, в той же час, – умовою говоріння.

За спрямованістю мовленнєвого висловлювання розрізняють рецептивні та продуктивні види усної перекладацької діяльності. За допомогою рецептивних видів перекладацької діяльності (в усній діяльності – аудіюванні) людина здійснює прийом і подальшу переробку мовленнєвого повідомлення. За допомогою продуктивних видів перекладацької діяльності (в усній діяльності – говоріння) здійснюється презентація мовленнєвого повідомлення. Як аудіювання, так і говоріння передбачають різні форми мовлення. Таких форм усної перекладацької діяльності дві – зовнішня та внутрішня.

Наступним параметром, який характеризує види перекладацької діяльності, є характер зовнішньої вираженості. Говоріння як продуктивний вид діяльності постає процесом побудови, створення певного завдання для інших. Аудіювання є зовнішньо невираженим процесом внутрішньої активності суб'єкта, що викликається необхідністю формування та формулювання заданого ззовні певного змісту.

Усна перекладацька діяльність визначається цілим рядом характеристик: а) структурною організацією; б) предметним змістом; в) психологічними механізмами; г) єдністю внутрішньої і зовнішньої сторін та д) єдністю форми і змісту. Розглянемо ці п'ять основних характеристик усної перекладацької діяльності більш детально.

Будь-яка діяльність характеризується потребами, які покладено в основу мотиву діяльності, тобто того, що до неї спонукає, заради чого вона здійснюється. Ми плануємо діяльність, формулюючи її кінцеву мету, яка з'являється у вигляді певного “усвідомлення найближчого результату, досягнення якого зумовлюється реалізацією діяльності, здатної задовольнити потреби суб'єкта, визначені в її мотивах” [10].

Діяльність реалізується за допомогою сукупності дій та способів її здійснення, які називаються операціями. Завершується діяльність певним результатом. У разі позитивного результату досягається мета діяльності. Крім того, діяльність характеризується плануванням (визначаються засоби та умови її реалізації), цілеспрямованістю (оскільки всі дії спонукаються її мотивами, але є такими, що спрямовані на досягнення мети), структурністю (наявністю дій та операцій).

Переклад виникає в результаті того, що у людей з'являється потреба передати або отримати будь-яке повідомлення (вербальну або письмову інформацію) за умов, що коди, якими користуються відправник і одержувач, не збігаються. У перекладацькій діяльності потреба має певну специфіку. В процесі перекладу учасниками

комунікативного акту є одержувач інформації та перекладач. Перший має потребу дещо сказати другому або з метою спілкування як такого, або з метою запиту певної інформації, або з метою здійснення регулятивного впливу на партнера по комунікації, оскільки “типовий мовний вислів – це вислів, який так чи інакше регулює поведінку іншої людини” [8]. Але цей суб’єкт не може задовольнити свою потребу в повноцінному спілкуванні через наявність комунікативних бар’єрів. Перекладач не відчуває подібної проблеми. В даному випадку, виконуючи роль учасника акту комунікації, перекладач постає в особі “транслятора” задуму автора повідомлення за допомогою іншого так званого мовного коду. Його завдання – передати повідомлення. Звідси випливає, що перекладач певною мірою регламентований тактикою і стратегією перекладацької діяльності, а у разі здійснення двостороннього перекладу – і одержувача інформації, який, у свою чергу, відправляє повідомлення у відповідь. Професійна етика перекладача не дозволяє змінювати смисл висловлювання, спотворювати його зміст, привносити дещо нове в повідомлення. Виходячи з цього, можна передбачити, що потреба в здійсненні перекладу обумовлюється, передусім, і одержувачем інформації, тоді як сама перекладацька діяльність буде здійснюватися перекладачем, який не відчуває в ній особистої потреби. За висловлюванням І.А.Зимньої, “в процесі перекладу людина задовольняє потребу в спілкуванні інших людей” [4]. Отже, потреба в перекладацькій діяльності має специфічний характер.

Дещо іншу специфіку мають мотиви перекладацької діяльності. Їх специфіка полягає в тому, що вони складаються з мотивів отримувача інформації та мотивів перекладача, які також не співпадають. З одного боку, перекладацька діяльність має соціальну мотивацію, що відображає потребу суспільства в перекладі для забезпечення спілкування різномовних комунікантів. Діяльність перекладача може реалізуватися з огляду на такі мотиви:

- необхідність виконання перекладачем своїх службових обов’язків;
- отримання матеріальної винагороди. Це – мотиви-стимули.

З іншого боку, мовленнєва активність автора висловлювання, тобто створений ним вихідний текст, спонукають діяльність перекладача, додаючи їй особистісний смисл, що породжує інший мотив перекладацької діяльності, те, що О.М.Леонтьєв назвав “смислоутворюючим мотивом” [11]. Під час здійснення перекладацької діяльності вся увага перекладача зосереджена на “опануванні” вихідного висловлювання, на його аналізі з метою адекватної передачі задуму автора за допомогою іншого мовного коду, внаслідок



чого відбувається зрушення мотиву на мету, “що призводить до “виникнення нової категорії” так званого мотиву-цілі” [11].

Отже, мотиви перекладу являють собою поєднання мотиву автора (авторів) мовленнєвого повідомлення, з одного боку, і мотивів перекладача, які утворюють, за словами О.М.Леонтьєва, своєрідну “ієрархію”, “на вершині якої знаходиться смислоутворюючий мотив”, з іншого боку [13]. Цей факт також свідчить про специфіку перекладу як виду мовленнєвої діяльності.

Метою перекладу є передача повідомлення, що забезпечується діяльністю перекладача. Метою перекладача є передача інформації, яка є такою, що адекватна задуму автора. При цьому слід пам’ятати, що, наскільки вищою є професійна компетентність перекладача, настільки точно буде передана інформація і, відповідно, будуть вищими результати в досягненні мети автора висловлювання. Таким чином, мета автора досягається лише завдяки успішному досягненню перекладачем своєї власної мети.

Якщо припустити, що метою автора є досягнення взаєморозуміння у процесі комунікації, то і одержувач, і перекладач, незважаючи на свої певні цілі, прагнутимуть досягнення спільної мети. Причому, успішне здійснення перекладацької діяльності сприятиме досягненню їх головної мети. Така взаємообумовленість мети перекладацької діяльності та цілей учасників комунікативного процесу також зумовлює специфіку перекладу як виду діяльності.

Аналізуючи переклад з огляду на компоненти, які характеризують будь-яку діяльність, розглянемо предмет перекладу. О.М.Леонтьєв зазначає, що “предмет діяльності є її дійсний мотив” [14]. Саме останній певним чином окреслює спрямованість діяльності. При цьому у разі двостороннього перекладу той, хто говорить, і той, хто слухає, періодично міняються місцями, виконуючи різні функції. Перекладач здійснює різні види діяльності. Зокрема у випадку синхронного або усного перекладу мова йтиме про одночасне виконання і одної, і іншої діяльності.

Отже, перекладацьку діяльність слід розглядати як складний вид мовленнєвої діяльності, оскільки будь-який вид перекладу вміщує в себе декілька різних діяльностей. Послідовний переклад поєднує аудіювання та говоріння. Синхронний переклад – аудіювання і говоріння за умови їх одночасного здійснення.

#### Список використаних джерел

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. –М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.

2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965. – С.58-67.
3. Жинкин Н.И. Механизмы языка. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 327 с.
4. Зимняя И.А., Ермолович В.И. Психология перевода: Учебное пособие – М.: Изд-во МГПИИЯ им. М.Тореза, 1981. – 99 с.
5. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1978. – С.19-23.
6. Ильин Л.Я. Философия и теория эволюции. – М.: Наука, 1974. – 296 с.
7. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 215 с.
8. Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности. Проблемы психолингвистики. – М.: Наука, 1968. – 271 с.
9. Леонтьев А.А. Рецензия на “Очерки по психологии обучения иностранным языкам” Б.В.Беляева // ИЯШ. – 1967. – №1. – С. 90-91.
10. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 212 с.
11. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
12. Леонтьев А.А. Психология общения. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
13. Леонтьев А.А. Языкознание и психология. – М.: Наука, 1966. – 80 с.
14. Леонтьев А.Н. Общие понятия о деятельности. Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С.5-21.
15. Кочкина З.А. Аудирование как процесс понимания и восприятия звучащей речи: Иностранные языки в высшей школе. – Вып. III. – М.: Высшая школа, 1964.
16. Крутецкий В.А. Проблема способностей в психологии. – М.: Знание, 1971. – 62 с.
17. Ревзин И.И., Розенцвейг В.Ю. Основы общего и машинного перевода. – М.: Высшая школа, 1964. – 243 с.

The article considers principles of psychological characteristics of oral interpretation activity, analyzes the peculiarities of interpretation activity of different approaches.

**Key words:** interpretation activity, oral interpretation activity, language activity, motivation.

*Отримано: 25.02.2010*

## ПРОБЛЕМА АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРА У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ М.І. ДЕМКОВА

У статті аналізується розробка проблеми активності школяра у творчій спадщині видатного вітчизняного вченого М.І. Демкова.

**Ключові слова:** особистість, розвиток, самодіяльність, активність.

В статье анализируется разработка проблемы активности школьника в творческом наследии выдающегося отечественного ученого М.И. Демкова.

**Ключевые слова:** личность, развитие, самодеятельность, активность.

**Постановка проблеми.** В кінці 80-х років XIX століття видатний вітчизняний учений М.І. Демков розпочинає в Україні розробку власного концептуального підходу до проблеми розвитку особистості у процесі навчальної діяльності. Власний науковий пошук виводить М.І. Демкова, знаного професійного дидакта, методиста, що має енциклопедичні знання з різноманітних галузей науково-педагогічного знання, на нову стежину – психологічну, яка згодом, дедалі більш тісно переплітаючись з власне педагогічною, починає переважати у науковій творчій діяльності. Як свідчить аналіз наукових розвідок ученого, відлік постановня М.І. Демкова як педагогічного психолога слід розпочинати з його праці “О самостоятельных занятиях учащихся (к вопросу о воспитании воли)”, що знаменує собою перехід його від власне дидактичного до власне психолого-педагогічного шляху у розробці нагальних проблем освітнього простору.

Свідченням непересічності цієї наукової праці (до слова, написаної у Глухові) свідчить те, що вона – поряд з іншими трьома статтями з Москви, Новгорода, Ревеля – склала основний зміст одинадцятого номера журналу “Гімназія” 1889 року. Зазначимо, що журнал “Гімназія” був досить шанованим на той час часописом, на титульному листі якого містилася рекомендація такого змісту: “Вченим комітетом М.Н.О. журнал визнаний як такий, що заслуговує особливої рекомендації з боку міністерства для розповсюдження серед викладачів”.

**Мета статті** – уперше проаналізувати розробку проблеми особистісного розвитку та активності школяра у системі “учіння – учень”, здійсненої видатним вітчизняним ученим М.І. Демковим.

Вже те, що вчений означає проблему у назві статті – “Осамостоятельних занятиях учащихся (к вопросу о воспитании воли)”, – свідчить про своєрідність його парадигмального підходу – розгляд, за сучасною термінологією, проблеми суб’єктивної активності школяра у процесі навчальної діяльності крізь призму особистісного розвитку дитини, зокрема такої її важливої складової, як воля. М.І. Демков гостро наголошує на необхідності виховання волі та характеру у процесі шкільного життя, оскільки “нині все частіше чуємо скарги на слабохарактерність та поганий розвиток волі в сучасного молодого покоління [1, с. 600]”.

Виявляючи властиву йому громадянську позицію, М.І. Демков сміливо, не обходячи гострих кутів та негараздів у вихованні молоді, пише: “Хворобливість, кволість, слабкість волі відчувається всюди, оскільки причини цих сумних явищ лежать і в сім’ї, і в суспільстві, тож і усунення їх має бути справою не лише сім’ї, а й школи”. Цим самим він акцентує увагу педагогічної громадськості на необхідності включення до великого комплексу завдань школи й завдання особистісного виховання.

У парадигмі школи як соціального інституту – “озброєння знаннями – виховання” – він беззастережно віддає перевагу виховній її функції. М.І. Демков вважає за необхідне наголосити: “Насправді виявляється, що ми багато часу віддавали освіті розуму, але мало думали про виховання підростаючого покоління. Ось чому, між іншим, наша доба, доба многовчення відзначається ряснотою нищих характерів [там само]”.

Яким же є шлях виховання волі у процесі навчальної діяльності, якими є чинники її розвитку? Квінтесенцією підходу М.І. Демкова до проблеми розвитку волі є розгляд її крізь призму розвитку самодіяльності школяра: “будь-яка школа, а тим більше загально-освітня (гімназія переважно), має опікуватися розвитком самодіяльності учнів, що слугуватиме важливим чинником у справі розвитку волі [1, с. 613]”.

Проблему розвитку самодіяльності М.І. Демков вивчає у контексті взаємозв’язку її з проблемою керування. Результативність системи “навчання – учень” опосередковується терезами різноспрямованих тенденцій у площині навчальної взаємодії “керування вчителя – самодіяльність школяра”. “У самому принципі вивчення, – пише учений, – чого-небудь під керівництвом іншого, вочевидь міститься джерело двох протилежних одне щодо одного устремлінь: з одного боку, допомогти учневі, скерувати його, з другого – зберегти його самодіяльність. Важко сподіватися коли-небудь узгодити їх остаточно; однак треба пам’ятати про них, пам’ятати, що наш

головний обов'язок і повинен полягати в тому, щоб своєю допомогою якимось не усунути необхідність учневі працювати самому [1, с. 601]”.

Учений послідовно обстоює позицію активної суб'єктності школяра у процесі навчальної діяльності. У дихотомії “активність учителя – активність школяра” він беззаперечно віддає перевагу суб'єктній позиції учня, визнаючи статус школяра як самодіяльного й відповідального суб'єкта учіння. ”Навчаючи, – підкреслює він, – ми часто не помічаємо, що людина має міцні знання лише з того, що пізнала сама, до чого дійшла самостійно, наполегливою і копіткою працею. Ми нерідко є догідливими провідниками там, де треба залишити учня сам на сам, без сторонньої допомоги [там само]”.

Незалежність думки, делікатне, але цілеспрямоване обстоювання власної точки зору щодо животрепетних шкільних проблем, бачення нових шляхів їх розв'язання у багатогранності – такі риси М.І. Демкова як ученого роблять науковий доробок його непересічним за значущістю.

У “добу многовчення”, коли “багато часу віддавали освіті розуму”, учений, на противагу усталеним педагогічним підходам, продукує власне бачення розв'язання такої кардинальної для школи проблеми, як взаємодія вчителя і учня у навчально-виховному процесі. “Головний обов'язок” учителя у процесі навчання він вбачає у “збереженні його (учня. – М.Д.) самодіяльності”, створенні таких умов, які б змогли “не усунути необхідність учневі працювати самому”.

Самодіяльність школярів, на думку М.І. Демкова, має супроводжувати всі ступені онтогенетичного розвитку, на кожному з щаблів освіти: від нижнього – до вищого, а також незалежно від типу освіти. “Самодіяльністю учнів треба опікуватися, – підкреслює вчений, – у будь-якому віці і на всіх ступенях розвитку. Отже, це є обов'язком будь-якої школи: чи то вищої, середньої чи нижчої, загальноосвітньої чи професійної [1, с. 602]”. Ознайомлений з найновітнішими досягненнями у пошуку найліпших, найефективніших шляхів засвоєння школярами певного навчального курсу, він аналізує засоби для розвитку самодіяльності учнів у шкільному навчанні.

Вчений упевнений, що важливу роль у розвитку самодіяльності учнів у процесі шкільного навчання відіграють самостійні заняття з різних навчальних курсів гімназії як загальноосвітнього закладу. З огляду на сучасну тенденцію розширення мережі гімназій, ліцеїв тощо, його думки не втрачають своєї актуальності і нині, в час трансформаційних освітніх процесів. “У гімназіях, які сьогодні є здебільшого закладами загальноосвітніми, здавалося б, передусім варто було б звернути увагу на утворення самодіяльності [там само]”.

М.І. Демков звертає увагу на важливу місію гімназії як навчального закладу у підготовці майбутніх високопрофесійних кадрів, невід’ємною складовою особистісного зростання яких, підкреслює учений, мають бути “сильна воля і твердий характер”. “У цих закладах навчається і виховується цвіт нашого юнацтва, для якого широко будуть відчинені двері університетів та всіх інших вищих навчальних закладів; у них отримують підготовку майбутні медики, природничники, математики, юристи, філологи, люди, яким взагалі потрібна буде сильна воля і міцний характер [там само]”. Посучасному звучить засторога ученого: “І, проте, далеко не в усіх гімназіях на цей бік звернена достатня увага”.

Учений аналізує шляхи розвитку самодіяльності школярів через різні форми самостійних занять учнів гімназії. При цьому учений демонструє широку обізнаність із найновітнішими, як на той час, досягненнями й пошуками, залучаючи й власні доробки щодо засвоєння школярами певного навчального курсу.

Стилю наукових розробок М.І. Демкова притаманне залучення всього найкращого, найавторитетнішого з сучасних йому дидактичних та методичних розвідок. Приміром, аналізуючи вивчення учнями гімназії стародавніх мов, класичної літератури, він розглядає підходи “відомих педагогів і солідних філологів” – Вейсмана і Люгебіля; написання учнями творів – підходи Ц. Балталона, І. Виноградова; літературну освіченість школярів – підходи В. Острогорського; заняття з математики – метод Я. Блюмберга. Як приклад наведемо оцінки М.І. Демкова, що свідчать про велику внутрішню культуру його як ученого, високоповажне ставлення до розробок знаними фахівцями методичних шляхів освоєння школярами того чи того предмета: “Коли б викладання стародавніх мов провадилося так, як пропонує п. Вейсман у своїй чудовій статті “До питання про викладання грецької мови у гімназіях”, то стало б разом з тим набагато більше простору для самодіяльності учня [1, с. 603]”.

І якщо безперечною заслугою талановитих методистів було знання специфіки викладання у гімназії окремих предметів, які високо цінує М.І. Демков і які, попри століття, не втратили своєї актуальності і до сьогодні, то інноваційність підходу ученого полягає у створенні загальної синтезованої панорамної картини розвитку самодіяльності, а відтак – і розвитку волі школярів у навчальному процесі.

Червоною ниткою у підході М.І. Демкова до організації шкільного навчання проходить ідея розвитку самодіяльності школярів всупереч тодішній тенденції до “багатознання”. Учений з уболіванням пише, що “школа більше надає значення власне

здобуттю знань, запасу фактичному, ніж перетворенню цього запасу у “плоть і кров” учня”, тобто він піднімає проблему надання, за сучасним звучанням, особистісного смислу учіння.

М.І. Демков подає системно організований виклад думки щодо розвитку самодіяльності школярів як механізму виховання волі і характеру у процесі навчання. Він послідовно відстежує поставлену мету і дає панорамну картину розвитку самодіяльності учнів через систему самостійних занять школярів. “Тут – пише він, – ми спинимось переважно на самостійних заняттях учнів гімназії”.

М.І. Демков аналізує шляхи розвитку самодіяльності школярів у процесі вивчення давніх мов. Оскільки у тогочасних гімназіях цим навчальним предметам відводилося чільне місце серед інших предметів, то учений, спираючись, зокрема, на дидактичні підходи Вейсмана до вивчення давніх мов, показує можливі ресурси активізації самодіяльності та суб’єктної активності школяра. Він пише: “У гімназіях більша частина часу відводиться для вивчення стародавніх мов і, здавалося б, на матеріалі, що його пропонує багатососяжна класична література, можна розвинути самодіяльність учнів, спонукаючи їх вникнути у дух авторів [1, с. 602]”.

Думки М.І. Демкова відносно розвитку самодіяльності учнів в процесі вивчення давніх мов, актуальні й нині, попри те, що і саме поняття “класична освіта”, і саме вивчення цих мов з плином століть давно вже зникло із програм і нормативних шкільних документів. Водночас на новому витку поступу школи сьогодення знову актуалізується цінність давно втрачених школою історичних надбань. Проблеми, які ніби давно зникли з освітньої царини, знову виринають з плину століть і чекають на увагу до себе сучасників, особливо з огляду на входження сучасної школи в інтеграційний європейський освітній простір.

Саме М.І. Демков доніс до нас думку Вейсмана, яка є, з огляду на сказане вище, надзвичайно актуальною і яку не може обійти сучасна школа. Хоча “саме поняття про класичну освіту нерозривно пов’язане з вивченням зразкових творів класичної літератури і поза цим вивченням неприпустимо. Все, що тільки *добро*го отримує учень від занять давніми мовами – тільки в авторах і ні в чому іншому [там само]”. Звісно, в ті часи йшлося про читання школярами мовою оригіналу, але сьогоденній школяр має бути ознайомлений з класичною літературою (у перекладі – не в оригіналі), оскільки – як по-сучасному звучать слова Вейсмана – “тільки цим читанням учень може безпосередньо бути уведений у стародавній світ і безпосередньо ознайомитися із тими творами класичної літератури, які *справляли* неабиякий вплив на європейську освіту взагалі і на розвиток



*європейських літератур в особливості* (курсив наш. – М.Д.) [1, с. 603]”.

Тому сучасні тенденції до інтеграції освітніх процесів, включення вітчизняної школи у європейський освітній простір з необхідністю вимагають перегляду освітніх програм, збагачення їхнього змісту перлинами класичної літератури. І для сучасної школи не даремними будуть ті моменти, на яких наголошувалося в кінці 80-х років ХІХ століття: “наскільки внутрішня людина виграє при такому зовнішньому навчанні”, за якого “в гімназії більшу частину часу присвячують вивченню граматики, етимологічних і синтаксичних тонкощів”, а не тому, “які переконання, уявлення та судження засвоїв учень, читаючи Цицерона, Ксенофонта, Гомера, Платона і т. ін.”.

Аналізуючи шляхи розвитку самодіяльності учнів у сучасній школі, М.І. Демков звертає увагу педагогів: “Читанням класичних авторів, якщо воно доступне розумінню, може зацікавитися кожен, навіть середній, учень вищого класу і в гарному, витонченому перекладі класичного автора може відбитися не лише ступінь його знання, а й самодіяльності [там само]”.

М.І. Демкову властиво при розгляді будь-якої проблеми бачити ті її вузлові питання, які вимагають свого першочергового розвитку через їх злободенність. Оскільки для тогочасної школи було характерним те, що “і вчителі, й офіційні звіти одногослоно твердять про незадовільність творів учнів середніх навчальних закладів усіх найменувань і обох статей [там само]”, тому учений звертається до аналізу учнівських творів як до засобу розвитку самодіяльності школяра у процесі навчальної діяльності. Визначальний вплив на таке становище учений вбачає у домінуючій зовнішній стороні детермінантної парадигми результативності школи, за якою, як ми вже зазначали, пріоритетне значення надається здобуттю знань та їхньому “запасу фактичному”, ніж, за М.І. Демковим, надання цим завданням особистісного смислу, “ніж перетворенню цього запасу у “плоть і кров” учня”.

М.І. Демков підкреслює: “Одним із важливих засобів для розвитку самодіяльності учнів слугують учнівські твори. Тут учневі доводиться прочитати ту чи ту книжку, добре осягнути її зміст і видобути потрібні думки для підтвердження того чи того положення [1, с. 603]”. При цьому учений залишається вірним самому собі, розглядаючи проблему не звужено – в суто методичному аспекті, – а в системному полі – в контексті освіченості підростаючого покоління взагалі, літературної освіченості, розумового і морального розвитку.

Обмежені розмірами статті, ми лише дослівно наведемо окреслену М.І. Демковим систему самостійних занять, які природньо сприятимуть

розвитку волі, вихованню характеру у школярів у процесі навчальної діяльності. “До числа важливих самостійних занять належать: твори за джерелами, систематично організоване позакласне читання, літературні бесіди, завдання з математики, збирання і складання колекцій з природничої історії і почасти ручна праця. Якщо школа зуміє організувати позакласні заняття, дасть їм правильний напрям і плин, то можна твердити, що вона багато зробить для розвитку волі, для становлення характеру. А це завдання немале: над ним варто потрудитися і намагатися зробити все, що можливо [1, с. 613]”.

У центрі його системи успішного навчання як на початковій, так і на кожній наступній сходинці є суб'єктність школяра: “Вихідною точкою початкового навчання є коло досвідченості учня; вихідною точкою кожного вищого ступеня є те, що покладено у свідомості учня на попередньому ступені [2, с. 144]”.

Особливу увагу вчений приділяє при цьому цілому комплексу продуктивного навчання:

- цілісності знань: “звести в одне ціле сукупність набутих відомостей і знань”;
- системності знань: “струнке приведення до зв'язку і систематизування вивченого на попередніх уроках”;
- активності школяра: “зацікавити учнів, збудити їх самодіяльність, дати поштовх до нової і найвищою мірою плідної роботи розуму [2]” (курсив наш. – М.Д.).

**Висновок.** У 80-х роках ХІХ століття на Україні видатним вітчизняним вченим М.І. Демковим створено самобутній підхід до проблеми особистісного розвитку школяра у процесі навчальної діяльності. У статті розглянуто погляди вченого на розвиток волі школяра та його суб'єктної активності, актуальність яких незмірно зростає у час сучасних трансформаційних освітніх процесів.

#### Список використаних джерел

1. Демков М.И. О самостоятельных занятиях учащихся (к вопросу о воспитании воли) // Гимназия. – 1889. – № 11. – С. 600 – 613.
2. Демков М.И. О ходе урока и духе обучения // Педагог. сб. – 1893. – № 8. – С. 141 – 156.

The article focuses on the problem of a school student's activity as it is developed in the scientific heritage of the outstanding Ukrainian scholar M.I. Demkov.

**Key words:** personality; development; spontaneous activity; activity.

Отримано: 1.02.2010

## **Особливості соціально-перцептивного образу міжособистісного конфлікту**

На основі аналізу психологічних досліджень у статті розкрито особливості соціально-перцептивного образу міжособистісного конфлікту.

**Ключові слова:** соціальна перцепція, образ, міжособистісний конфлікт.

На основе анализа психологических исследований в статье раскрыты особенности социально-перцептивного образа межличностного конфликта.

**Ключевые слова:** социальная перцепция, образ, межличностный конфликт.

Поняття соціальної перцепції передбачає оперування більш частковим поняттям образу, – як тим внутрішнім психічним утворенням, що формується у процесі соціальної перцепції та становить її результат. У даному випадку йдеться про перцептивні образи соціальних об'єктів та явищ: інших людей, соціальних груп, взаємин між ними, суспільних подій тощо.

**Метою статті** є з'ясування на основі аналізу психологічних досліджень особливостей соціально-перцептивного образу міжособистісного конфлікту.

Об'єктами досліджень у галузі соціальної перцепції виступали: образ іншої людини (Г. М. Андрєєва, О. О. Бодальов, М. М.Обозов, М.В.Савчин та ін.), образ міжособистісних взаємин (В.Р.Кисловська, Я.Л.Коломінський, Р.Л.Кричевський та К.М.Дубовська, О.О.Кронік, А.М.Прихожан, Л.С.Славіна, Т.В.Снегірьова, Т.І.Юферова), сприйняття та інтерпретація студентами внутрішнього світу іншого (С.Б.Бажутіна та А.Ю.Лук'янченко), образ соціальної норми (М.І.Бобнева), образ вулиці у його соціально-психологічному аспекті (І.Е.Шустер). Також досліджувались питання побудови образів у контексті розвитку соціальної перцепції у дитини (Л.А.Венгер, О.В.Запорожець та ін.)

Образ за своєю структурою поєднує когнітивний та емоційний (переживання) компоненти, зміст та ставлення. Емоційний компонент образу соціальних явищ відзначається особливою пристрасністю, зміст цього образу значною мірою залежить від ставлення суб'єкта до відображуваних явищ.

Соціально-перцептивні образи відіграють специфічні функції у життєдіяльності особистості, а саме: забезпечують пізнання

соціальної дійсності та регуляцію взаємин і поведінки; слугують об'єктом особистісної рефлексії, у результаті яких виробляються ставлення і оцінки; виступають еталонами оцінки соціальної дійсності і самооцінки; утворюють матеріал побудови внутрішнього світу особистості; виступають основою вироблення вищих регуляторів поведінки (цінностей, переконань, ідеалів).

Показано роль образів соціальних об'єктів у процесі використання суб'єктом засобів соціального пізнання – таких, як схем і стереотипів, ментальних прийомів спрощення суджень, алгоритмів. Також важливим є положення про те, що образи соціальних об'єктів становлять певну культурну систему особистості, що дозволяє їй адаптуватись до соціальних вимог [2].

У сучасних дослідженнях конфлікту вплив особливостей його сприйняття особистістю на розгортання взаємин з оточуючими вивчався у працях Г.М.Андрєєвої [1], О.Г.Асмолова [3], І.Г. Батраченко і О.А. Коновалової [4], А.О.Бетіної [5], Н.В.Грїшиної [7], А.Т.Ішмуратова [8], Г.С.Кожухарь [9], К.В.Коростеліної [10], І.В.Кошової [11], Н.В.Крогіус [13], Г.В.Ложкіна та Н.І.Пов'якель [14], М.І.Пірен [15], Н.І. Фригіної [17] та ін.

Образи соціальних об'єктів активно впливають на розгортання міжособистісних взаємин, окремим явищем якого виступає міжособистісний конфлікт. Оскільки образ певного соціального об'єкта формується у конкретної особистості з її неповторними індивідуальними особливостями, то цей образ так чи інакше носить відбиток суб'єктивності, що включається у процеси виникнення конфліктної поведінки.

У своїх теоретичних позиціях ми виходимо з того, що конфлікт виступає об'єктивно-суб'єктивним явищем, яке зумовлюється як зовнішньою ситуацією, так і її сприйманням та інтерпретацією людьми, що в ній перебувають. Як відзначає Н.В.Грїшина, сьогодні в психології остаточно утвердився підхід, що передбачає врахування суб'єктивного ставлення людини до різних подій та явищ, сторін оточуючого [7, с. 62-63]. Стосовно до конфліктів це означає, що сприйняття та інтерпретація зовнішньої ситуації чи власних почуттів і переживань як конфлікту, розглядаються як обов'язкова умова наявності конфлікту, а сама по собі зовнішня ситуація, які б об'єктивні суперечності вона не містила, не може автоматично вести до розвитку конфлікту.

Вже у класичних теоріях конфлікту (Дойч М., Козер Л., Зіммель Г., Мітчел К., Макклінток Ч.) зверталась увага на роль особистісних факторів його виникнення і розгортання. Такими особистісними факторами виступають, насамперед, мотиваційні та

когнітивні особливості людини, які, у свою чергу, віддзеркалюють складові структури образу. В основі мотиваційної концепції лежить уявлення про провідну роль у виникненні конфлікту суперечності у цілях, мотивах, цінностях учасників. Відсутність суперечностей формує орієнтацію учасників групи на кооперацію і співпрацю, а наявність протилежних мотиваційних тенденцій призводить до конкурентної поведінки. При цьому конкуренція призводить до конфлікту лише внаслідок її сприймання учасниками взаємодії.

За оцінкою співвідношення об'єктивного й суб'єктивного у виникненні конфліктів у психології сформувались кілька підходів:

1) як явища, походження якого визначається суто через інтрапсихічні процеси та фактори (психоаналітична традиція);

2) як явища, виникнення й особливості якого визначаються переважно ситуацією (біхевіоризм);

3) як явища, для розуміння якого недостатньо знання особистісних властивостей чи об'єктивного опису ситуації, але необхідне розуміння когнітивної складової – суб'єктивної інтерпретації (когнітивна психологія).

Вирізняють такі варіанти відповідності між суб'єктивним і об'єктивним у конфліктній ситуації: адекватно сприйнятий конфлікт; неадекватно сприйнятий; неусвідомлений конфлікт; хибний конфлікт, коли об'єктивна ситуація відсутня, але сторони сприймають свої відносини як конфліктні (Г.В.Ложкін та Н.І.Пов'якель) [14, с. 48]. Ці автори включають в образ конфліктної ситуації такі елементи: уявлення учасників конфлікту про себе (про свої потреби, можливості, цілі, цінності тощо); уявлення учасників конфлікту про опонента (його потреби, можливості, цілі, цінності тощо); уявлення учасників конфлікту про середовище та умови перебігу конфлікту [14, с. 34].

На нашу думку, у зміст образу конфліктної ситуації доцільно включити такі складові:

– узагальнений образ конфліктної ситуації – еталон, що у свою чергу включає два різновиди:

- образ-еталон конфліктної ситуації як зразок належного (соціально прийняттого) розгортання конфлікту;

- образ-еталон як модель соціально неприйняттого розгортання конфлікту;

– образ конкретної конфліктної ситуації.

Образи соціальних об'єктів дають можливість людині досить точно й ефективно обробляти та використовувати соціальну інформацію для побудови взаємин з оточуючими, при цьому особистість доволі часто припускається помилок, які негативно

впливають на її взаємини з оточуючими. Наприклад, поширеною помилкою є випадок “пророцтва, що самореалізується”. Воно полягає у тому, що на взаємини з іншою людиною впливають наші очікування щодо неї. Очікування негативних явищ у взаєминах призводить до дійсної їх появи. Шляхи зменшення помилковості в інтерпретації соціальної інформації полягають, по-перше, у знятті “бар’єра самовпевненості” та в оволодінні основами статистики [2, с. 110].

Відтак соціально-психологічною причиною міжособистісних зіткнень можуть бути помилкові образи конфлікту (Н.В.Грішина). У цьому випадку об’єктивна суперечність відсутня, але особистість розцінює свої взаємини з іншими членами групи як конфліктні. Таке сприймання міжособистісних взаємин зумовлене неправильним тлумаченням думок, висловлень, вчинків оточуючих. Причинами такого неправильного тлумачення виступають: обмеженість неформального спілкування, психологічна скутість, невміння чи небажання виявити перед оточуючими свою щиросердність, доброту, увагу. Психологічними причинами конфліктів можуть виступати специфічні якості характеру або навіть і психопатологічні особливості окремих членів соціальної групи. Вирішувати конфлікти, причиною яких є соціально-психологічні особливості членів групи, найбільш складно.

Уявлення про конфлікти, що несуть у собі негативну або спотворену семантику, заважають формуванню конструктивної позиції стосовно конфлікту. Спотворене уявлення про конфлікт може зумовлювати вибір особистістю недостатньо конструктивних тактик поведінки у конфлікті – таких, як уникнення, конфронтація, боротьба. Внаслідок формувальної роботи можна змінити ставлення особи до конфлікту, а відтак, і виробити її конструктивну поведінку у конфліктних ситуаціях [5].

Проблема образу ситуації, що формується у суб’єкта внаслідок пізнання ним об’єктивних зовнішніх обставин з урахуванням свого попереднього досвіду та всіх інших відомих особистісних факторів пізнання, глибоко розглядалась у когнітивній психології стосовно міжособистісних взаємин взагалі. Були розроблені трикомпонентна (Ф.Хайдер) та п’ятикомпонентна (Т.Ньюкомб) моделі сприймання ситуації міжособистісної взаємодії двома суб’єктами – учасниками інтеракції.

Когнітивна концепція міжособистісних конфліктів виходить з тих позицій, що конфлікт породжується протилежністю різних поглядів стосовно предмета спільної діяльності, яка, у свою чергу, впливає на формування певних упереджених установок у міжособистісному сприйманні партнерів, спотворює інформацію один про одного. Внаслідок цього когнітивний конфлікт легко переходить в

емоційно-особистісну площину. Недостатньо аргументована й коректна критика дій один одного призводить до роздратування, появи ворожості і агресивності (Н.В.Крогіус) [13]. Взаємосприймання між учасниками конфлікту виявляється утрудненим внаслідок підвищеного негативного емоційного фону їх взаємин. Учасники у конфлікті намагаються спотворити або завуалювати свій образ в очах опонента, щоб якомога точніше передбачити дії партнера та зробити свою поведінку найбільш непередбачуваною в очах опонента. Успішне регулювання та розв'язання конфлікту особою передбачає у неї когнітивну диференційованість, багатомірність і варіативність перцептивно-експектаційних структур [4].

Протилежний вплив на процес формування образу конфлікту спричиняє така особистісна властивість, як толерантність. Остання дозволяє особистості побудувати більш зважений, об'єктивний образ один одного і конфліктної ситуації загалом, а відтак розглядається як умова попередження деструктивних конфліктів та зниження гостроти конструктивних конфліктів. Толерантність – своєрідна стійкість до конфліктів та фундаментальна основа різноманітних форм взаємодії між людьми (О.Г.Асмолов) [3].

Головна функція толерантності полягає у спрямуванні розвитку потенційно конфліктної ситуації до конструктивного вирішення. Завдяки толерантності негативне ставлення до опонента, викликане неприйняттям його позиції, перетворюється на позитивне ставлення на основі поваги, відкритості. Розкриття механізмів толерантності передбачає врахування детермінант негативних феноменів при сприйманні іншої людини, формування образу “свій – чужий”, сприймання та інтерпретацію антагонізму з іншою людиною, когнітивних здібностей до співвіднесення й узгодження протилежних поглядів, до розширення власного досвіду. Таким чином, здатність особистості до толерантності тісно пов'язана з її когнітивними якостями при сприйманні іншої людини. Психологічною сутністю толерантності виступає готовність сприймати іншу людину та співпатити з нею у стосунки засобами критичного діалогу як із співбесідником у результаті подолання емоційно-когнітивного дисонансу [9, с. 9]. Толерантність – та властивість людини, яка відіграє чільну роль у подоланні станів фрустрації, до одного з різновидів яких належить міжособистісний конфлікт, особливо початкові його стадії. Таким чином, певна когнітивна схема особистості, що виникає в неї при сприйманні антагонізму з іншими людьми, лежить в основі подолання негативних емоційних станів, що у протилежному випадку виступають мотивами розгортання конфліктної поведінки.



Толерантність лежить в основі стримування (копінгу) негативних, образливих, принижуючих іншого реакцій на конфліктну ситуацію. Образ міжособистісних взаємин включається у процес стримування на всіх етапах, трансформуючись і зумовлюючи позитивну динаміку емоційних станів людини у напрямку відновлення самовладання. Актуалізація толерантності у конфліктній взаємодії відбувається за такими етапами [9].

I. Активізація: сприймання антагонізму та його категоризація, виникнення негативних емоцій.

II. Рефлексія: дисонанс – переживання невідповідності гуманістичних цінностей із актуальною негативною “емоційно-оціночною” категоризацією опонента; вибір активної усвідомленої позиції, здатної подолати дисонанс.

III. “Подолання” – перетворення та управління внутрішніх і зовнішніх ресурсів, децентрація на партнера.

IV. Толерантне реагування у формі критичного діалогу в єдності афективних і когнітивних елементів.

Побудова образу міжособистісного конфлікту відбувається на основі пізнавальних процесів особистості, що відзначаються своїми індивідуально-типологічними властивостями. Міжособистісний конфлікт (як цілісне соціальне явище) будується за схемою: організаційний контекст – спільно виконувана діяльність – цілепокладання – когнітивні процеси (Р.Л.Кричевський та К.М.Дубовська) [12, с. 152].

Сприймання будь-яких явищ чи об’єктів оточуючої дійсності включає інтерпретацію сприйнятого на основі порівняння актуального образу із образом-еталоном, що зберігається у пам’яті [16, с. 251-254]. В такий же спосіб індивід оцінює конкретну ситуацію інтеракції: через порівняння її зі зразками різних ситуацій соціальної взаємодії, наявними у його досвіді. Співвіднесення конкретних соціальних ситуацій із своєрідними їх ідеальними еталонами відбувається як розумова операція категоризації.

У виникненні конфлікту чільне місце посідає процес категоризації соціальних ситуацій у процесі їх сприймання. Категоризація, що веде до конфлікту, полягає у сприйманні суб’єктом міжособистісної взаємодії як конфліктної. При цьому у кожного суб’єкта є своя система критеріїв для розпізнавання соціальних ситуацій як конфліктних, нейтральних або гармонійних. Таку систему критеріїв низка авторів позначає як “ситуаційну модель” (Т.А.Ван-Дейк, Н.В.Грїшина, І.В. Кошова) [6; 7; 11]. Ситуаційні моделі будуються на основі інтерпретаційних схем, вироблених особистістю. На структуру і зміст цих схем впливають об’єктивні та

суб'єктивні характеристики соціально-перцептивної діяльності. І.В.Кошова [11] досліджувала інтерпретаційні схеми у студентів, виділивши поведінковий, емоційний, смисловий та когнітивний їх типи. Найбільш типовими є поведінкові схеми (28,4%), в яких поєднується конформність з неприязню. Когнітивні схеми спрямовані на пошук компромісу. Емоційні (22,4%) – пов'язані з підвищеною конфліктністю. Найпродуктивнішою визначена смислова схема (24,1%), яка пов'язана зі співробітництвом та орієнтує на активну участь у вирішенні конфлікту при врахуванні інтересів обох сторін. Встановлено зв'язок типу інтерпретаційної схеми із продуктивністю завершення конфлікту. Непродуктивні способи завершення конфлікту пов'язані з поведінковим типом у його поєднанні з усіма іншими. Продуктивні способи найчастіше є результатом застосування когнітивно-смислових моделей.

Як процес формування, так і зміст образу міжособистісного конфлікту тісно пов'язаний із індивідуально-стильовими властивостями особистості. Так, визначено різні особливості образу конфлікту у людей, що володіють різними стилями процесу прийняття рішення про включення у конфліктну взаємодію (К.В.Коростеліна) [10].

Об'єктивні стилі характеризуються децентрованим підходом, визначеним об'єктивною структурою ситуації. Людина сприймає себе і ситуацію у взаємозв'язку із об'єктивним аналізом, що зумовлений структурою ситуації, спирається на зв'язки і логіку об'єкта, абстрагується від себе, бере на себе відповідальність. Представникам об'єктивно-незалежного стилю властиві позитивні емоційні стани (оптимізм, ентузіазм) та мобілізація вольової сфери. У об'єктивно-залежних осіб рішення продиктовані ситуацією, виявляється нездатність виходу за її межі, послаблення вольових можливостей та негативні емоційні стани (нетерплячість, роздратованість).

Суб'єктивним стилям властиві егоцентризм у сприйманні конфлікту, викривлення у його сприйманні внаслідок дії власних бажань, думок, прагнень, почуттів. При суб'єктивно-незалежному здійснюється вихід за межі ситуації, емоційно-вольова сфера спрацьовує на подолання конфлікту. Суб'єктивно-залежний відрізняється відсутністю виходу за межі ситуації. Вольова регуляція спрямовується на придушення негативних емоцій, на збереження стійкості психічних функцій.

Образ конфлікту має свої особливості і залежно від когнітивного стилю особистості. За даними Ю.П. Черненко [18], найбільш конфліктними виявились педагоги, для когнітивного стилю яких

одночасно притаманні ознаки полenezалежності, імпульсивності, когнітивної простоти.

Отже, діагностика стилів у ході розгортання конфліктів повинна включати критерій особливостей образу міжособистісного конфлікту, що дозволило б прогнозувати поведінку учасників конфлікту, впливати на його розвиток та успішніше його вирішувати.

### **Висновки**

Соціально-перцептивний образ міжособистісного конфлікту має такі особливості:

- виступає у різних суб'єктивних варіантах, що впливає на динамічні особливості конфліктної взаємодії (легкість початку і припинення, гостроту, швидкість розгортання);
- спотворення в образі міжособистісного конфлікту відіграють негативну роль у формуванні конфліктної поведінки людини, зумовлюють неконструктивні її варіанти;
- спотворення в образі міжособистісного конфлікту виникають як внаслідок когнітивних помилок, так і у результаті надмірної негативної емоційності у взаєминах;
- толерантність дозволяє особистості сформувавши більш зважений і об'єктивний образ міжособистісного конфлікту за рахунок подолання упередженості і ворожості.
- як еталон-зразок зазначений образ виступає основним засобом категоризації конфліктних ситуацій та використовуваних при цьому інтерпретаційних схем;
- образ міжособистісного конфлікту виступає критерієм культури особистості, її соціалізованості;
- цей образ тісно і взаємно пов'язаний із індивідуально-стильовими особливостями, які стосуються когнітивної та особистісної сфери людини.

Отже, підсумовуючи проведений у статті аналіз, є всі підстави стверджувати, що обов'язковою умовою здійснення психологічно обґрунтованого впливу на попередження та залагодження міжособистісних конфліктів виступає вивчення й урахування особливостей побудови та функціонування його соціально-перцептивного образу.

Перспективою нашого дослідження є експериментальне визначення особливостей соціально-перцептивного образу міжособистісного конфлікту у студентів ВНЗ.

### **Список використаних джерел**

1. Андреева Г.М. Место межличностного восприятия в системе перцептивных процессов и особенности его содержания //

- Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М.Андреевой, А.И.Донцова. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 26-44.
2. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология: Психологические законы поведения человека в социуме. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 560 с.
  3. Асмолов А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности // Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы I-й междунар. научно-практ. конф. – Москва, 16-18 декабря 2004. – М.: Смысл, 2004. – С.6-10
  4. Батраченко І.Г., Коновалова О.А. Сприймання та очікування в структурі конфлікту // Конфлікти в суспільстві: Діагностика і профілактика / Тези III-ї Міжн. наук.-практ. конф. / За ред. М.І.Пірен, А.М.Зельницького та ін. – К. – Чернівці, 1995. – 476 с. (С.31-34).
  5. Бетина А.О. Исследование структуры представлений о конфликтах у старших подростков, прошедших программу обучения равноправной медиации // Практична психологія та соціальна робота. – №9. – 2007. – С. 76-79.
  6. Ван-Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
  7. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб., М., Харьков, Минск: ПИТЕР, 2000. – 464 с.
  8. Ішмуратов А.Т. Конфлікт і згода. – К.: Наукова думка, 1996. – 190 с.
  9. Кожухарь Г.С. Проблема толерантности в межличностном общении // Вопросы психологии. – №2. – 2006. – С. 3-12.
  10. Коростелина К.В. Учет стилевых особенностей принятия решения при прогнозировании конфликта // Конфлікти в суспільстві: Діагностика і профілактика / Тези III-ї Міжн. наук.-практ. конф / За ред. М.І.Пірен, А.М.Зельницького та ін. – К. – Чернівці, 1995. – 476 с. (С. 23-25).
  11. Кошова І.В. Вплив інтерпретаційних схем на розвиток і завершення конфліктних ситуацій // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – Вип. 26, в 4-х томах. – Том 2. – К.: Главник, 2005. – С.384-389.
  12. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы. Теоретический и прикладной аспекты. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 207 с.
  13. Крогиус Н.В. Познание людьми друг друга в конфликтной деятельности: автореф. дисс. на соиск. степ. доктора психол. наук. – Л., 1980. – 40 с.

14. Ложкин Г.В., Пovyакель Н.И. Практическая психология конфликта. – К.: МАУП, 2002. – 256 с.
15. Пірен М.І. Конфліктологія. – К.: Академія, 2007. – 452 с.
16. Солсо Р. Когнитивная психология. – СПб., М., Харьков, Минск: ПИТЕР, 2002. – 592 с.
17. Фрыгина Н.И. Факторы превращения когнитивного конфликта в межличностный конфликт в ситуациях группового обсуждения: автореф. дисс. на соиск. степ. канд. психол. наук. – М., 1981. – 24 с.
18. Черненкоий Ю.П. Вплив стильової сфери на конфліктну поведінку вчителя // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №3. – С. 5-8.

**Summary:** The article considers the peculiarities of social and perceptive image of interpersonal conflict.

**Key words:** social perception, image, interpersonal conflict.

*Отримано: 1.03.2010*

**УДК: 316.663.3-053.6**

*Ю.В.Дутко*

## **РЕЗУЛЬТАТИ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВИКОНАННЯ КОНВЕНЦІЙНИХ РОЛЕЙ У ЗВ'ЯЗКУ З АГРЕСИВНІСТЮ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ**

Стаття присвячена вивченню особливостей виконання конвенційних ролей та їх зв'язку з агресивністю дітей підліткового віку. Визначаються особливості та специфіка виконання конвенційних ролей; взаємозалежність рольової поведінки та рівня агресивності, вплив виконання конвенційної ролі старости через можливість самореалізації та самоствердження підлітків у класі на рівень агресивності учнів. Результати дослідження спонукають до пошуку можливостей долання проявів дезадаптованості дитини, зокрема такого її показника, як агресивність, через розробку програми спеціальної організації виконання учнями конвенційних ролей.

**Ключові слова:** соціалізація, рольова поведінка, конвенційна роль, види агресивності.

Статья посвящена изучению особенностей исполнения конвенциональных ролей и их связи с агрессивностью подростка. Определяются особенности и специфика исполнения конвенциональных ролей; взаимозависимость ролевого поведения и уровня агрессивности, влияние исполнения конвенциональной роли старосты через возможность самореализации и самоутверждения подростков в классе на уровень агрессивности учеников. Результаты исследования побуждают к поиску возможностей преодоления проявлений дезадаптации ребёнка, в частности такого её показателя, как агрессивность, через разработку программы специальной организации исполнения учениками конвенциональных ролей.

**Ключевые слова:** социализация, ролевое поведение, конвенциональная роль, виды агрессивности.

В сучасних умовах життєдіяльності нашого суспільства відбувається бурхливий перехід до ринкової системи відносин, що сприяє зростанню рівня соціальної напруги, утруднює процес соціалізації особи. Це негативно позначається на психічному та фізичному здоров'ї людини, зумовлює різноманітні відхилення у її поведінці, зокрема призводить до такого прояву дезадаптації, як агресія.

Різними дослідниками вивчалися особливості агресивної поведінки осіб різних вікових груп (Н.В.Алікіна, М.Дерешкявічус, С.М.Єніколопов, Л.Йовайша, Л.С.Славина тощо), проблеми агресивності у зв'язку із вирішенням конфліктів (Г.В.Васильєва, В.В.Ковальов, Е.Квятковська-Тохович, М.Д.Левітов, В.С.Мерлін, М.С.Неймарк та ін.), у зв'язку з емоціями (В.К.Вілюнас, Д.Зільман, К.Ізард, Я.Рейковський та ін.), у зв'язку з тривожністю (В.М.Крайнюк, С.О.Ставицька), ціннісною системою особистості (Дж.Саттон, П.Сміт), у зв'язку із фрустрацією (А.Бандура, Д.Доллард, І.Міллер та ін.).

У психології "*агресія*" (від латинського "*agressio*" – напад, приступ) – це мотивована, деструктивна поведінка, яка протирічить нормам та правилам існування людей у суспільстві, наносить фізичну шкоду об'єктам нападу (живим чи неживим) та моральну шкоду живим істотам через негативні переживання, підвищення напруги, пригніченості, страху, рукоприкладство, прямі образи чи розповсюдження пліток. *Агресивність* – психічна властивість особистості, яка виражається в її готовності до агресивних дій по відношенню до інших людей чи неживих предметів. Агресія включає пізнавальний (розуміння ситуації як загрозливої, баченні об'єкта для нападу), емоційний (першочергове значення має гнів) та вольовий (цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність, сміливість) компоненти. Агресивність включає соціально-перцептивний

компонент, тобто готовність (схильність) людини сприймати та інтерпретувати поведінку іншої людини як ворожу. Агресія має безліч різновидів, серед яких: агресія як самоціль, чи емоційна агресія; інструментальна; агресія змішаного типу; фізична, непряма та вербальна агресії; дратівливість; негативізм; образа; підозрілість; почуття провини; реактивна; умовна; територіальна; гетероагресія; аутоагресія та інші [1; 5].

Одним із найвідповідальніших в особистісному зростанні дитини є підлітковий вік, який відзначається значним підвищенням рівня агресивності та її проявів, що може бути пов'язано із підвищеним прагненням підлітка до самопізнання, саморозвитку, самостійності, “дорослих” форм поведінки, самоствердження в колективі однолітків; з прагненням таким чином виразити свою індивідуальність та неповторність, підкреслити самозначимість та самоцінність, але неможливістю достатньою мірою самореалізуватися в соціальному оточенні [1; 2; 6].

Інтенсивність соціалізації у процесі опанування підлітком набором соціальних ролей зростає у шкільному віці, коли учень набуває індивідуального соціального статусу (офіційного чи неофіційного) та починає виконувати певні соціальні ролі (школяра, старости, лідера та т.п.). Проблема рольової поведінки у психології та педагогіці знайшла своє відображення у працях таких вчених, як Б.Г.Ананьєв, Г.М.Андреєва, Л.С.Виготський, С.Л.Горбенко, Е.М.Дубовська, П.П.Горностай, І.С.Кон, А.Б.Коваленко, Я.Л.Коломинський, М.Н.Корнєв, Г.Крайг, В.Г.Крисько, Ч.Кулі, Р.Л.Кричевський, Д.Маєрс, Дж.Мід, А.В.Мудрик, А.Н.Налчаджян, Л.Е.Орбан-Лембрик, Б.Д.Паригін, П.Я.Пригунов, С.Л.Рубінштейн, Л.Д.Столяренко, О.П.Хохліна, В.А.Ядов та інших.

*Рольова поведінка* – це практичне виконання соціальних ролей, реальні вчинки людини, опосередковані суспільними вимогами і очікуванням, її особистісними властивостями, а також уявленнями про оточуючих і про саму себе. Рольова поведінка людини обумовлена її особистісними властивостями. Засвоюючи соціальні ролі, людина засвоює соціальні стандарти поведінки, вчиться оцінювати себе з боку та здійснювати самоконтроль.

*Соціальна роль* – це поведінка (норма поведінки), яка очікується від людини, в залежності від її статусу чи позиції в суспільстві, в системі міжособистісних стосунків. Саме за допомогою засвоєння та виконання соціальних ролей дитина залучається до всіх сфер суспільних відносин. Засвоєння соціальних ролей – частина процесу соціалізації особистості, обов'язкова умова “вростання” людини у суспільство собі подібних. Соціальні ролі поділяються на між-



особистісні, пов'язані із неофіційним статусом особистості у групі, з її психологічними особливостями, та конвенційні – залежать від специфіки соціального становища, а саме від офіційного статусу особистості у малій групі [3; 7; 8].

При невідповідності ролі уявленням людини про себе виникає внутрішньоособистісний конфлікт і, як наслідок, – невпевненість в собі, перевтома, неадекватна поведінка, прояви агресивності по відношенню до інших та до самого себе тощо.

Незважаючи на велику кількість праць, присвячених дослідженню рольової та агресивної поведінки, соціальних та міжособистісних ролей, взаємозалежність рольової поведінки та рівня агресивності, вплив виконання конвенційної ролі старости через можливість самореалізації та самоствердження підлітків у класі на рівень агресивності учнів є недостатньо вивченим явищем. Тому метою даної статті є розгляд особливостей та характеру зв'язку між особливостями виконання конвенційної ролі старости та рівнем агресивності дітей підліткового віку.

Для виявлення особливостей виконання конвенційної ролі старости у зв'язку з рівнем агресивності здійснювалось вивчення:

1) психологічних особливостей виконання ролі старости за показниками:

- сформованість структурних компонентів ролі старости (змістовий, емоційно-мотиваційний, власне поведінковий);
  - характер прийняття ролі (особистісно-прийнятний, ритуальний, нульовий);
  - успішність виконання конвенційної ролі старости відповідно до еталона;
  - спрямованості виконання ролі старости підлітком (на розв'язання завдань, на себе, на налагодження стосунків у групі);
- 2) рівня агресивності підлітка-старости.

Відповідно до цих параметрів нами використовувалися метод експертної оцінки (опитування викладачів), методика вивчення спрямованості особистості Б.Баса; методика діагностики показників та форм агресії А.Басса та А.Дарки; методи кількісної та якісної обробки емпіричних даних, а також кореляційний аналіз даних за програмою *SPSS 13 для Windows* з метою виявлення характеру зв'язку між рівнем та особливостями агресивності підлітка та особливостями виконання ним конвенційної ролі старости. Дослідною роботою було охоплено учнів-старост підліткового віку (10-15 років) та вчителів шкіл міста Києва.

В дослідженні рольової поведінки підлітків ми спиралися на розробки, представлені у дослідженнях С.Л.Горбенко [3] та

О.П.Хохліної [8], які були адаптовані нами щодо сутності нашого дослідження.

*Визначення змісту конвенційної ролі старости (відповідно до еталона виконання ролі).* Методика визначення змісту рольової поведінки, тобто еталона виконання конвенційної ролі старости, полягала у використанні методу опитування вчителів, в основу якого були покладені питання щодо визначення еталона та правил виконання конвенційної ролі старости, де вчителям пропонувалося їх уточнити, доповнити та розташувати за питомою вагою та значущістю. Зміст та порядок значимості основних правил виконання ролі старости, за отриманими від опитування викладачів даними, є такий:

1. Бути “правою рукою” вчителя – 100% ;
2. Бути чесним, стриманим й тактовним по відношенню до інших – 100% ;
3. Брати активну участь у справах класу та школи – 100% ;
4. Бути доброзичливим, комунікабельним (вміти повести за собою), мати добрі організаторські здібності – 100% ;
5. Бути активним та готовим завжди прийти на допомогу – 92,3 % ;
6. Слідкувати за дотриманням дисципліни, виконанням завдань, покладених на клас, а також зовнішнім виглядом однокласників – 76,9% ;
7. Слідкувати за дотриманням чистоти у класі та журналом – 69,2% ;
8. Бути прикладом для інших – 46,1% .

Отже, переважна більшість вчителів досить високо оцінюють значення для підлітків виконання ними ролі старости, оскільки саме вона є однією з найважливіших умов адаптації учнів до життєдіяльності, створює специфічний плацдарм для саморозвитку, самореалізації, самоствердження та самовдосконалення підлітків, розвитку їх організаторських, управлінських здібностей, схильностей до взаємодопомоги та підтримки, розвитку моральних якостей та відповідальності.

Зміст конвенційної ролі старости став основою вивчення *особливостей рольової поведінки підлітка за показниками успішності виконання ролі старости* відповідно до еталона, характеру прийняття ролі, спрямованості рольової поведінки та рівня сформованості її структурних компонентів. Вивчення виконання учнями конвенційної ролі старости за показником успішності його рольової поведінки здійснювалось на основі методу експертної оцінки. Отримані в результаті дослідження дані свідчать про те, що

у підлітків виявлено успішне виконання ролі старости, відповідно до більшості визначених еталоном правил. Такий показник пояснюється передусім тим, що роль старости надається здебільшого найбільш відповідальним, старанним учням. Доречно відмітити, що переважна більшість учнів, відповідно по 39,1% та 47,8% учнів, при виконанні обов'язків старости дотримуються моральних принципів – бути чесним, доброзичливим, тактовним, дисциплінованим, приходять на допомогу тим, хто її потребує. Найменш успішно підлітки-старости виконують правила слідкування за дотриманням чистоти у класі та журналом; бути прикладом для інших (по 26,1% учнів).

Вивчення виконання підлітками ролі старости за показником характеру прийняття ними ролі здійснювалося за допомогою методу експертної оцінки. Передбачалось, що виконання конвенційної ролі старости може бути особистісно-прийнятним, ритуальним та нульовим.

У результаті аналізу даних було виявлено, що більше половини підлітків (47,8%) виконують роль ритуально на найвищому рівні. Тобто вони дотримуються правил, визначених роллю, формально, без зацікавленості, але з поважним й тактовним ставленням до викладачів та однокласників.

Особистісно-прийнятний характер прийняття підлітками ролі старости знаходиться на середньому рівні у 47,8% учнів. Тобто, досліджувані відрізняються досить відповідальним та зацікавленим ставленням до обов'язків, окреслених роллю, творчою самодіяльністю, комунікабельністю, вмінням відстоювати свою точку зору на основі суб'єктивного переконання у правоті справи, принциповим та відвертим ставленням до інших та по відношенню до самого себе. Слід відмітити, що 65,2% досліджуваних старост класу фактично не реалізують рольову поведінку, тобто характеризуються нульовим характером прийняття ролі, виступають лише формальними носіями ролі без її фактичної реалізації.

Кількісний та якісний аналіз отриманих результатів свідчить про те, що поведінка переважної більшості підлітків-старост (39,1%) спрямована на розв'язання завдань, поставлених перед класом, що відображає щире та доброзичливе спілкування дитини з групою, незалежно від її інтересів. Це зумовлене бажанням дитини виконувати свою роботу якомога краще та підвищити рівень продуктивності діяльності групи. Підлітки спрямовані на ініціювання, інформаційний пошук, передачу інформації, думок, оцінок та почуттів з приводу обговорення, координування, оцінювання, забезпечення консенсусу при розв'язанні завдань.

Крім того, виявлено, що орієнтацію виконання ролі на себе мають 34,8% підлітків. Вони розглядають групу як засіб задоволення своїх потреб. Владні чи агресивні старости часто не реагують на потреби оточуючих, інтроспективні, займаються тільки собою, ігнорують потреби інших та роботу, яку мають виконувати. Поряд з тим, вони можуть відкрито говорити про свої особисті труднощі, чим завойовують повагу серед членів класу. Схильні до суперництва та конкурентності, дратівливі, недостатньо контрольовані та невпевнені в собі.

26,1% старост орієнтовані на налагодження стосунків. Такі підлітки вирізняються високою потребою у спілкуванні, бажанням товаришувати, залежні від групи, чекають від інших визнання та теплих відносин. Вони обов'язково підтримають товариша у скрутну хвилину, підбадьорять його, а для забезпечення гармонізації стосунків у класі будуть займатися посередництвом, налагодженням компромісу, чим прагнуть завоювати собі підтримку та схилити на свій бік "прихильників".

Дослідження рівнів сформованості у підлітків компонентів рольової поведінки, перш за все, передбачає вивчення її основних компонентів, а саме: змістового (знання про норми поведінки, які визначаються роллю), емоційно-мотиваційного (ставлення до норм поведінки, які визначені роллю) та власне поведінкового (виконання правил поведінки, визначених роллю), яке проводилось нами за допомогою методу опитування учнів та вчителів. Вивчення рольової поведінки підлітків-старост за її компонентами показали в цілому середній рівень їх сформованості. Найбільш сформованим виявився поведінковий компонент у 39,2% старост, тобто старости адекватно виконують правила, визначені роллю, розуміють та постійно застосовують їх у різних ситуаціях, самостійно відтворюють їх згідно з еталоном.

Отже, як свідчать результати вивчення сформованості компонентів рольової поведінки, у підлітків-старост найменшою мірою сформований її емоційно-мотиваційний компонент, водночас встановлено, що у них переважає середній рівень сформованості всіх зазначених компонентів.

Дослідження видів та рівнів агресивності підлітків-старост проводилось нами на основі опитувальника "Діагностики показників та форм агресії А. Баса, А. Дарки" за видами: фізична, вербальна, непряма агресії, негативізм, схильність до дратівливості, підозрілість, образа та почуття провини.

В результаті дослідження у підлітків-старост було виявлено загалом середній рівень прояву всіх видів агресивності. У 47,8%

старост найбільшою мірою проявляється такий вид агресії як почуття провини. Вони відрізняються переконаністю в тому, що вони є поганями людьми, вчиняють недобре, злісно, безовісно по відношенню до інших та до самих себе. Досить вираженими є такі види агресії, як негативізм та непряма агресія (у 39,1% підлітків кожний). Поведінка та дії таких старост, зазвичай, спрямовані проти керівництва (викладачів) чи авторитетної особи, які можуть наростати від пасивного супротиву до активних дій проти вимог та правил, встановлених у класі чи школі; непрямым шляхом розповсюджують плітки, злісні жарти; власні емоції виражають у вигляді вибухів злості, криків, тупотіння ногами.

Показник агресії – образа (34,8% учнів) показує, що прояви заздрощів та ненависті до оточуючих обумовлені почуттям гніву, незадоволеності кимсь чи всім світом за дійсні чи вигадані страждання. 17,4% учнів виражають свої негативні почуття через сварки, погрози та нецензурну лексику, можливо, не маючи конструктивних шляхів вирішення суперечок, навичок безконфліктного взаєморозуміння. 13% підлітків прагнуть доводити свою “правоту” та вирішувати проблеми, що виникли, не за допомогою розмов, а шляхом застосування фізичної сили проти іншої особи. Лише 8,7% учнів виявляють високий рівень схильності до дратівливості. Таким учням властиві гарячість, грубість та різкість при найменших подразненнях.

З огляду на тему дослідження важливим, на наш погляд, є розгляд взаємозв'язків між компонентами виконання конвенційної ролі старости, а саме: успішністю виконання ролі згідно еталона; характеру прийняття та спрямованості виконання ролі, сформованості компонентів рольової поведінки, а також між видами агресивності у підлітків. Так, в результаті співставлення усіх даних дослідження щодо видів агресивності та особливостей виконання рольової поведінки на основі кореляційного аналізу, було виявлено:

1. Між успішністю виконання підлітками конвенційної ролі старости загалом та агресивністю виразного кореляційного зв'язку не виявлено. Тобто в цілому успішність виконання конвенційної ролі старости не пов'язана з агресивністю. Водночас, виявлено певні зв'язки між виконанням окремих правил конвенційної ролі старости та видами агресії. Так, чітко виражений негативний характер кореляційного зв'язку виявлено між успішністю виконання правила: бути чесним, стриманим й тактовним та показником фізичної агресії ( $c^s = -0,591^1$ ). Тобто старости не виконують зазначеного правила та схильні використовувати фізичну силу проти іншої особи; бути “правою рукою” вчителя та вербальною агресією ( $c^s = -0,481^3$ ). Такі підлітки-старости схильні до вираження своїх негативних почуттів

через сварки, крики, прокльони, лайки; не схильні до виконання зобов'язань, покладених на них правилом бути "правою рукою" вчителя; брати участь у справах класу і школи та показником непрямої агресії ( $c^s = -0,623^2$ ). Тобто підлітки-старости свою агресію спрямовують на інших опосередковано, у вигляді пліток, злісних жартів. Частими є вибухи люті, що проявляються у криках, тупотінні ногами. Старости не цікавляться справами класу та школи, не беруть участі в них; не слідкують за дотриманням дисципліни та виконанням завдань, покладених на клас, зовнішнім виглядом однокласників та негативізмом ( $c^s = -0,586^2$ ). Старости виявляють негативізм як опозиційну міру поведінки, що спрямована проти авторитетної особи чи керівництва (викладачів, класного керівника) та може наростати в них від пасивного супротиву до активної боротьби проти правил, які встановилися у класі чи школі.

2. Між спрямованістю виконання ролі старости загалом та агресивністю підлітка виразного кореляційного зв'язку виявлено не було. Тобто в цілому спрямованість виконання ролі старости не пов'язана з агресивністю підлітка. Водночас, виявлено наявність зв'язків між певними видами спрямованості виконання ролі та агресивності. Так, чітко виражений ступінь кореляційного зв'язку виявлено між виконанням ролі, спрямованої на налагодження стосунків, та фізичною агресією ( $c^s = 0,524^1$ ). Старости намагаються підтримувати щирі стосунки з однокласниками і вчителями, відрізняються проникливим ставленням як до справи, так і до друзів, спрямовані на підбадьорення та підтримку, гармонізацію стосунків та забезпечення компромісу у класі. Але в той же час схильні до застосування фізичної сили проти іншої особи; між спрямованістю виконання ролі на налагодження стосунків та вербальною агресією ( $c^s = 0,431^3$ ). Підлітки намагаються підтримувати щирі стосунки з однокласниками та вчителями, відрізняються проникливим ставленням як до справи, так і до друзів, спрямовані на підбадьорення та підтримку, гармонізацію стосунків, забезпечення компромісу в групі. Водночас, такі підлітки-старости схильні виражати свої негативні почуття за допомогою криків, сварок, погроз, використання нецензурної лексики; та непрямою агресією ( $c^s = 0,434^3$ ). Тобто підлітки намагаються підтримувати щирі стосунки з однокласниками та вчителями, відрізняються проникливим ставленням як до справи, так і до друзів, спрямовані на підтримку, гармонізацію стосунків у класі. Свою агресію підлітки-старости опосередковано, у вигляді пліток, злісних жартів спрямовують на інших. Частими у них є вибухи люті, що проявляються у криках, непорядкованості вчинків та словесних висловлюваннях.

3. Між характером прийняття конвенційної ролі старости загалом та агресивністю виразного кореляційного зв'язку не виявлено. Тобто в цілому характер прийняття конвенційної ролі старости не пов'язаний із агресивністю підлітка. Але певні зв'язки виявлено між видами характеру прийняття ролі старости та агресією. Так, чітко виражений негативний характер зв'язку виявлено між особистісно-прийнятним характером виконання ролі та схильністю до драгівливості ( $r^s = -0,461^3$ ). Старости характеризуються відповідальним і зацікавленим ставленням до обов'язків, окреслених роллю, творчою самодіяльністю, комунікабельністю, вмінням відстоювати свою точку зору на основі суб'єктивного переконання у правоті справи, принциповим та відвертим ставленням до інших та до себе. Прояви гарячності, грубості та різкості у відносинах з іншими людьми не прослідковуються.

Чітко виражений ступінь кореляції виявлено між нульовим характером прийняття ролі та образою ( $r^s = 0,454^3$ ). Такі підлітки виступають лише формальними носіями ролі без фактичної її реалізації. Вони проявляють залежність та ненависть до оточуючих, які переважно обумовлені почуттям гіркоти, гніву на оточуючий світ за дійсні чи вигадані страждання. Зазвичай, старости мають низьку самоцінність особистості, нездатні побачити та високо оцінити свою індивідуальність, унікальність, неповторність.

Між компонентами рольової поведінки при виконанні підлітком конвенційної ролі старости загалом та агресивністю виразного кореляційного зв'язку не виявлено. Тобто в цілому сформованість компонентів рольової поведінки не пов'язана з агресивністю підлітка. Водночас, виявлено наявність певних зв'язків між сформованістю окремих компонентів рольової поведінки підлітків-старост та видами агресії. Так, чітко виражений негативний характер зв'язку виявлено між сформованістю емоційно-мотиваційного компонента рольової поведінки та фізичною агресією ( $r^s = -0,462^3$ ). Тобто старости мають цілковито позитивне ставлення до правил рольової поведінки та необхідності їх виконання, повно та стійко їх приймають, проявляють зацікавленість щодо їх сутності та мають активні позитивні реакції на них. Прояви та застосування фізичної сили проти інших не спостерігаються.

Чітко виражений ступінь кореляції виявлено між сформованістю емоційно-мотиваційного компонента рольової поведінки та почуттям провини ( $r^s = 0,419^3$ ). Підлітки відрізняються цілковито позитивним ставленням до правил рольової поведінки та необхідності їх виконання, повно та стійко їх приймають, проявляють зацікавленість щодо їх сутності та мають активні позитивні реакції на них.



Поряд з тим, у них проявляється переконання в тому, що вони є поганими людьми, які здійснюють негативні вчинки; відмічається присутність докорів сумління, що можуть виражатися через аутоагресію; а також між сформованістю змістового компонента рольової поведінки та почуттям провини ( $c^2=0,451^3$ ). Такі підлітки мають достатньо знань про правила виконання ролі старости, вміють їх деталізувати, відрізняються розумінням, повно та адекватно розкривають їх сутність. Поряд з тим, серед старост прослідковується переконання в тому, що вони є поганими людьми, які здійснюють негативні вчинки; відмічаються докори сумління, аутоагресія.

Отже, отримані дані свідчать, що виконання учнями у класі конвенційних ролей позитивно позначається на їх психоемоційному стані, зниженні загального рівня всіх видів агресивності. Саме розробка програми спеціальної організації виконання учнями конвенційних ролей уможливить формування важливих для рольової поведінки особливостей її виконання та сприятиме доланню чи зниженню пов'язаних з ними проявів конкретних видів агресивності. Саме на розробку та апробацію результатів програми спеціальної організації виконання учнями конвенційних ролей й буде спрямоване наше подальше дослідження.

#### Список використаних джерел

1. Бандура А. Подростковая агрессия / А.Бандура, Р. Уолтерс. – М., 1999. – 512 с.
2. О.Б. Бовть. Исследование и коррекция социально-психологических и индивидуально-личностных характеристик младших школьников, коррелирующих с их агрессивностью / О.Б. Бовть // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №2. – С. 4 – 9.
3. Горбенко С.Л. Психологічні особливості поведінки розумово відсталих підлітків у малій групі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.09.07. “Спец. психологія” / С.Л.Горбенко. – Київ, 2007. – 21 с.
4. Горноста́й П.П. Психологічні ролі у структурі особистості / П.П. Горноста́й // Наукові студії із соціальної та політичної психології / Ред. кол.: С.Д. Максименко, М.М. Слюсаревський та ін. – К.: Агрпромовідав України, 1999. – Вип. 2(5). – С. 104-111.
5. Крысьско В.Г. Социальная психология / В.Г. Крысьско. – СПб, 2003. – 296 с.
6. Налчаджян А. Агрессивность человека / А. Налчаджян. – СПб.: Питер, 2007. – 736 с.

7. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – К.: Либідь, 1990. – 191 с.
8. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О.П. Хохліна. – К.: Пед. думка, 2000. – 288 с.

The article is devoted the study of features of execution of convention roles and their connection with aggressiveness of teenager. Features and specific of implementation of convention roles are determined; interdependence of role conduct and level of aggressiveness, influences of implementation of convention role of head through possibility of self-realization and self-affirmation of teenagers in a class on the level of aggressiveness of students. Research results are induced to the search of possibilities of overcoming of displays of dezadaptation of child, in particular such its index as an aggressiveness through development of the program of the special organization of implementation of convention roles students.

**Key word:** socialization, role conduct, convention role, types of aggressiveness.

*Отримано: 12.03.2010*

**УДК 159. 922**

*О.О.Євдокімова*

## **Етапи професійного становлення викладачів вищої школи і їх психологічні характеристики**

У статті досліджено етапи професійного становлення викладачів вищих навчальних закладів. Визначено психологічні характеристики кожного з періодів. Розглянуто задачі і проблеми розвитку і саморозвитку викладача, які мають бути вирішені на кожному етапі професійного становлення.

**Ключові слова:** професійне становлення, викладач, вищий навчальний заклад, психологічна характеристика, розвиток, саморозвиток.

В статье исследованы этапы профессионального становления преподавателей высших учебных заведений. Определены психологические характеристики каждого из периодов. Рассмотрены задачи и проблемы развития и саморазвития преподавателя, которые должны быть решены на каждом этапе профессионального становления.

**Ключевые слова:** профессиональное становление, преподаватель, высшее учебное заведение, психологическая характеристика, развитие, саморазвитие.

**Актуальність.** Початок двадцять першого століття характеризується глибокими змінами, які відбуваються в Українській системі професійної й вищої освіти. Підписання Болонської угоди вплинуло на висування нових вимог до особистості й діяльності викладача вищої школи: глибокі знання й висока наукова компетентність; ефективна психологічна підготовка, що враховує сучасні тенденції розвитку системи вищої освіти; наявність високого морального потенціалу, високого рівня професіоналізму діяльності й особистості тощо.

Ця проблема була однією з головних у дослідженнях З.Ф. Єсаревої, Н.В.Кузьміної, А.К. Маркової, В.О. Мідової, Р.З. Сабанчієвої, В.А.Сластьоніна й ін.

Аналіз існуючих досліджень показує, що процес отримання освіти в умовах вищої школи спрямований: на підготовку конкурентоздатної особистості; на формування світоглядної системи студентів; на передачу знань, умінь і навичок, необхідних у практичній діяльності; на розвиток інтелектуальних сил і здібностей, а також морально-вольових і емоційних складових характеру; на свідоме засвоєння моральних принципів і способів поведінки в суспільстві; на формування естетичного ставлення до дійсності; на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних сил і здібностей; на надання студентам можливостей для самореалізації творчих потенціалів і просування назустріч вимогам майбутньої професії й т.д. [ 1; 2; 4; 7; 9].

Реалізація позначених завдань стає можливою в тому випадку, якщо викладач вищої школи має високий рівень професіоналізму діяльності й особистості. Інакше кажучи, викладач має ті характеристики, які можна зіставити з еталоном професіонала в галузі педагогічної діяльності. І в цілому вимоги до особистості й діяльності викладача вищої школи базуються на соціальному замовленні суспільства й професійного співтовариства. Реальний стан педагогічних кадрів не завжди відповідає цим вимогам. Можливо, що однією із причин є недостатньо чітке уявлення самих викладачів про еталон, ідеальну модель діяльності й особистості вузівських викладачів.

Сьогодні, незважаючи на деякі традиційні установки, пов'язані з вимогами до особистості й діяльності викладача вищої школи, існує гостра необхідність у формуванні й розвитку тих професійно-значимих особистісних якостей, які повною мірою відповідають цілям, завданням вищої освіти й вимогам професійного спів-

товариства: гнучкість, мобільність, адаптивність, психологічна готовність до одержання й використання нової інформації, оволодіння новими технологіями, готовність до постійної освітньої й самоосвітньої діяльності на всіх етапах професійного становлення й т.ін.

Гармонічне поєднання професіоналізму діяльності й професіоналізму особистості дозволяє викладачеві досягати значних результатів у педагогічній діяльності. Але досягненню вершин в професійній діяльності передують всі етапи професійного становлення: адаптація, професіоналізація, коли відбувається процес становлення професіонала, що наближає людину до еталона фахівця, і сам етап педагогічної майстерності.

**Метою** нашого дослідження є виділення й аналіз сутнісної характеристики всіх етапів професійного становлення; цілей і завдань розвитку й саморозвитку викладача на кожному етапі самостійного здійснення професійної діяльності для подальшого встановлення критеріїв, показників і рівнів оцінки процесу професійного становлення; визначення на рівні теоретичних узагальнень і експериментальних даних ідеальної моделі (еталона) особистості й діяльності викладача вищої школи, яку можна розглядати як орієнтир у процесі професійного становлення й побудови життєвої стратегії. Такий підхід забезпечить цілісне уявлення про педагогічну діяльність, специфічні особливості індивідуально-професійного розвитку на всіх етапах професійного становлення: від моменту входження в професію до її завершення.

Безумовно, що досягнення вершин професіоналізму пов'язане з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних характеристик праці фахівця; з розвитком його індивідуально-типологічних якостей; особистісних потенціалів (інтелектуальних, моральних); визначенням умов і факторів, що сприяють розвитку психологічних якостей, і таких, які є протипоказаннями й т.ін.

Існуючі дослідження (З.Ф. Єсарева, В.І. Загвязинський, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, В.А. Сластьонін і ін.) показують, що в процесі професійного становлення у викладача формуються й проявляються не тільки знання, уміння й навички, але й такі змістовні характеристики: індивідуальний стиль діяльності, педагогічні позиції, професійна спрямованість, особистісна й професійна ідентичність і т. ін. При цьому на всіх етапах професійного становлення виникають і потребують свого вирішення певні труднощі й протиріччя, обумовлені, з одного боку специфікою діяльності, з іншого – індивідуально-психологічними особливостями самої особистості. І досягнення в цьому процесі вершин про-

фесіоналізму діяльності й особистості залежить не тільки від розвиненості професійно-значимих особистісних характеристик, але багато в чому обумовлене тим, наскільки сама особистість готова переборювати, вирішувати протиріччя, реалізовувати особистісний задум, будувати життєву стратегію, якій моделі професійного становлення надається перевага.

Дослідження даної проблеми дозволило виявити основні етапи професійного становлення особистості. Особливий інтерес представляють ті з них, на яких відбувається здійснення повної суб'єктності, реалізації себе як суб'єкта професійної діяльності. Дослідження, проведені А.А. Деркачем, Є.Ф. Зеером, Е.А. Климовим, А.К. Марковою та ін., дозволяють узагальнити існуючі підходи й виділити для розгляду такі етапи:

- етап адаптації (виділяється у всіх запропонованих періодизаціях);
- етап професіоналізації (виділений на основі підходу Евальда Фридриховича Зеера, що визначає його як етап первинної й вторинної професіоналізації; у дослідженнях Аеліти Капітонівни Маркової цей період представлений як етап самоактуалізації у професії; за Є.О. Климовим – стадія інтерналу);
- етап професійної майстерності (ідентичний етапу, виділеному Е.Ф. Зеером; виходячи з періодизації, запропонованої А.К.Марковою, відображає інтеграцію таких етапів: гармонізація людини із професією; перетворення, збагачення людиною своєї професії, вільне володіння декількома професіями, творче самовизначення себе як особистості; за Євгеном Олександровичем Климовим – поєднання стадій майстерності, авторитету й наставника) [2; 3; 5; 6; 8].

При визначенні сутнісних характеристик кожного етапу ми враховували результати, представлені в роботах Е.Ф. Зеера, Є.О.Климова, А.К.Маркової, Ю.П. Поваренкова, М.І. Плугіної й ін. Всі попередні стадії становлення особистості розглядаються як накопичення досвіду, підготовка до процесу самостійного здійснення професійної діяльності.

Важливе значення для аналізу етапів професійного становлення викладачів вищої школи мають результати, отримані групою дослідників під керівництвом Анатолія Олексійовича Деркача. Зокрема, було показано, що аналіз професійного становлення викладачів вищої школи можна здійснювати з позиції становлення його науково-педагогічної діяльності, яку вони визначають як поетапний процес переходу від репродуктивного рівня розвитку науково-педагогічної діяльності до креативного. На підставі цього

були виділені такі етапи: адаптаційно-мотиваційний (характеризується переходом від репродуктивного рівня професійної діяльності до адаптивного, ідентифікацією соціальної ролі викладача, осмисленням сутнісної характеристики науково-педагогічної діяльності як феномена й т. ін.); аналітико-пошуковий етап (характеризується переходом від адаптивного до евристичного рівня, оволодінням механізмів науково-педагогічної діяльності, з пошуком і затвердженням свого стилю діяльності, виникненням концептуальної позиції вченого-педагога й ін.); індивідуально-рефлексивний (характеризується переходом від евристичного рівня професійної діяльності до креативного й подальшої його підтримки, реалізацією авторської концептуальної позиції вченого-педагога).

На основі узагальненого аналізу були виявлені характеристики виділених етапів професійного становлення викладачів вищої школи:

- адаптація, на якій відбувається осмислення сутнісної характеристики науково-педагогічної діяльності як феномена; засвоєння нової соціальної ролі; формування професійно значимих характеристик; перевага адаптивної моделі професійного становлення й спрямованості на досягнення вузько особистісних цілей (можлива перевага формальної педагогічної спрямованості); перевага емоційного й афективного компонентів у структурі педагогічної позиції; наявність окремих видів компетентностей, що представляють відносну автономність, що відповідає низькому рівню професіоналізму (до-професіоналізм); відсутність індивідуального стилю діяльності; наявність репродуктивного рівня професійної діяльності й здійснення переходу до адаптивного рівня (умовна тривалість – до 3-5 років);
- професіоналізація, що характеризується усвідомленим прийняттям вимог професії до особистості й діяльності; повною ідентифікацією із професією; перевагою моделі професійного розвитку, що проявляється в здатності викладача вийти за межі традиційної практики, проявляти творчість; високим рівнем компетентності у сфері педагогічної діяльності й міжособистісних відносин, що є показником професіоналізму; здатністю до об'єднання компетентності із професійно важливими якостями; прагненням до виконання діяльності на рівні зразків і еталонів на основі сформованих професійно-значимих особистісних характеристик; спрямованістю на досягнення соціально-значимих цілей, на процес і результат діяльності; гнучким стилем діяльності; сформованістю педагогічної позиції, адекватної цілям і завданням вищої

освіти, і перевагою в її структурі афективного, когнітивного й поведінкового компонентів; здійсненням переходу від адаптивного до евристичного рівня професійного становлення;

- етап педагогічної майстерності, для якого є характерним прийняття педагогічної професії як місії; високий рівень професіоналізму діяльності й особистості, що проявляються в здатності на високому рівні майстерності викладати свій предмет, здійснювати спілкування й отримувати гарантований педагогічний результат, перевагу істинно педагогічної спрямованості й перевагу в її структурі когнітивного, поведінкового й прогностичного компонентів; перехід від евристичного рівня професійної діяльності до креативного; сталий індивідуальний стиль діяльності, що забезпечує формування індивідуального іміджу, авторитету в очах колег і студентів; сформовані на основі сучасних вимог суспільства й професійного співтовариства педагогічні позиції, які відповідають еталону особистості й діяльності викладача вищої школи; сформованість високого рівня особистісних професійно значимих якостей; здатність адекватно оцінювати свої індивідуально-психологічні характеристики й корегувати їх відповідно до вимог професії й сформованим у суспільній свідомості еталонам вузівського викладача; здатність і готовність виконувати роль наставника, передавати свій досвід іншим і т. д.

При цьому необхідно враховувати деякі особливості. Однією з таких є те, що в жодній іншій професії не мають такої значимості етапи становлення, які передують професійній самореалізації, тому що успішне засвоєння такої специфічної діяльності, як педагогічна, вимагає від людини наявності певних здібностей, установок, ціннісних орієнтацій, спрямованості й т. ін.

Незважаючи на те, що часто в педагогічну професію приходять люди, що не мають вказаних значимих і необхідних у діяльності характеристик, сама педагогічна діяльність викликає необхідність корегування, розвитку наявних властивостей, якостей особистості відповідно до вимог професії. Тому на етапах, що передують професійній самореалізації, має проводитися цілеспрямована робота, яка хоч якоюсь мірою допоможе зменшити відсоток “випадкових” людей, що орієнтують себе на педагогічну діяльність. Зокрема, це може здійснюватися в контексті психологічного забезпечення розвитку й становлення особистості, у діяльності шкільних практичних психологів за допомогою професійної діагностики, психологічного консультування й т. ін.



Наступний момент пов'язаний з тим, що в деяких випадках особистість, що не має спеціальних здібностей до виконання педагогічної діяльності, усвідомлює це в процесі навчання в спеціалізованому закладі (у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін і проходження практики й т.д.) і не робить спроб реалізації себе в цій професії. Але й це не виключає приходу в педагогічне співтовариство людей, мало підготовлених до ефективного рішення професійних завдань, виконання запропонованих функцій і т.ін.

На наш погляд, найбільш складний випадок – коли випускники-відмінники технічних кафедр інженерних вищих навчальних закладів, які майже не мають педагогічної і психологічної підготовки (психологія і педагогіка для спеціальностей технічного профілю взагалі віднесені до дисциплін вибіркових), поповнюють лави викладачів вишів. У результаті цього виникають бар'єри, проблеми професійного й особистого характеру, страждає якість освітнього процесу. Особливо чітко це проявляється на першому етапі професійного становлення – етапі адаптації, коли виникають певні труднощі у всіх починаючих фахівців. Не є виключенням і педагогічна діяльність.

Інша особливість полягає в тому, що по закінченні формального виконання професійної діяльності (офіційний вихід на пенсію), достатня кількість викладачів вищої школи залишаються в професії, продовжуючи не тільки виступати в ролі наставника, наукового консультанта, але й виконувати функції, пов'язані з навчанням і вихованням студентів. І тут можлива як підтримка на високому рівні компетентності, професіоналізму, майстерності, так і прояв професійних деформацій, що можна позначити як стадію згасаючої суб'єктності (за А.В. Брушлинським), як етап спаду (за Д.Е.Сьюпером).

Специфічними є й ті завдання, які викладач покликаний вирішувати на кожному етапі професійного становлення. Зокрема, на першому етапі (етап адаптації) ставляться й вирішуються завдання, пов'язані із прийняттям вимог суспільства до діяльності й особистості викладача вишу; з формуванням психологічної готовності досягати мети й вирішувати завдання системи вищої освіти, а також перетворювати їх у систему особистісно-значимих цілей; виробленням і розвитком якостей, необхідних професіоналу; з формуванням норм поведінки й діяльності в різних системах відношень (викладач – студент, викладач – колега, викладач – керівник); з формуванням уявлення про оптимальний і ідеальний образ викладача вищої школи.

Основними завданнями етапу професіоналізації є: усвідомлене прийняття й виконання на рівні зразків вимог до особистості й діяльності; побудова позитивних відносин з колегами й студентами; використання апробованих способів професійної діяльності; зміна вимог до себе й умов діяльності відповідно до ідеального образу сучасного, конкурентоздатного викладача; проектування життєвої стратегії й ін.

Для етапу педагогічної майстерності характерні постановка й вирішення таких завдань: досягнення максимального результату (продуктивності) у професійному становленні і його утримання; прояви творчості, за допомогою використання власних способів здійснення професійної діяльності; реалізація індивідуального стилю діяльності й педагогічної позиції; актуалізація власних потенціалів і використання всіх потенцій середовища для побудови й реалізації позитивної життєвої стратегії; активний індивідуально-професійний розвиток.

Ще однією особливістю є те, що, навіть коли вибір педагогічної професії відповідає індивідуально-психологічним характеристикам особистості і на кожному етапі професійного становлення досить успішно вирішуються специфічні завдання, викладач зазнає певних труднощів.

Аналіз наукової літератури показує, що питання виявлення утруднень, обмежень, протиріч, проблем у діяльності професіонала досить широко обговорювалися в дослідженнях І.Л. Беляєвої, А.О. Деркача, Л.А. Степнкової і ін. Зокрема, А.О. Деркач і Л.А. Степнова, займаючись проблемою розвитку аутопсихологічної компетентності державних службовців, виділяють ряд обмежень, які блокують оптимальний саморозвиток:

- зовнішні обмеження – деструктивне оточення і його негативний тиск на людину, відсутність необхідних соціальних умов, авторитарний соціальний контекст, необхідність реалізації соціальних і професійних ролей, які не відповідають індивідуальним особливостям і здатностям особистості й т.ін.;
- внутрішні обмеження – неусвідомлені комплекси неповноцінності, невротичні утворення, психологічні захисні механізми, негативний вплив минулого досвіду та ін. [3].

В інших дослідженнях, пов'язаних з вирішенням позначеного завдання, виділяються такі проблеми: професійна невідповідність, поганий стан здоров'я, несприятливі кліматичні умови, конфліктні відносини в колективі й т.ін.; утруднення економічного характеру, соціальна нестабільність, відсутність необхідних матеріальних благ, нерозробленість технік і технологій досягнення цілей та ін.

Не є виключенням і професійна діяльність викладачів. Так, у роботах Л.Л. Байкової, З.Ф. Дудченко, З.Ф. Єсаревої, В.Н. Іванова, Ч.І. Лур'є, М.К. Тутушкиної та ін. названі утруднення, які найчастіше стають предметом наукового аналізу: невміння аналізувати усі компоненти власної педагогічної діяльності, недостатнє розуміння індивідуально-психологічних особливостей студентів; низький науковий рівень кваліфікації; аналіз ефективності педагогічних засобів, власних педагогічних рішень, прогнозування результатів педагогічної взаємодії; необхідність, крім здійснення безпосередньої навчально-професійної діяльності, здійснювати інші види діяльності, труднощі в адаптації до індивідуально-психологічних особливостей учнів, труднощі в удосконаленні засобів, методів впливу на особистість учня, необхідність переборювати професійні кризи, протистояти емоційному вигорянню та ін.; недостатній рівень професійної придатності, недоліки в науковій організації праці й т.д.; велике педагогічне навантаження, нерациональне складання розкладу і т.ін.

Як показують наукові дослідження й практика, труднощі й проблеми, що виникають, не завжди пов'язані безпосередньо із професійними знаннями, уміннями, навичками. Дуже часто джерело цих бар'єрів перебуває в сфері особистісних утворень: емоційні стани; брак вольової регуляції; вікові кризи й наслідки, пов'язані із цим; відсутність чіткої життєвої перспективи; погане здоров'я; низький рівень соціально-психологічної компетентності; неадекватна самооцінка; невміння керувати своїми психічними станами й переборювати психологічні бар'єри та ін.

Утруднення на кожному етапі професійного становлення можуть бути викликані як специфікою професійної діяльності, так і низьким рівнем сформованості професійно значимих особистісних якостей, які не дозволяють конструктивно вирішувати виникаючі проблеми:

- входження в професію: проблеми адаптації в новому колективі й проблеми, пов'язані з освоєнням професії, вимог суспільства до діяльності й особистості викладача вузу, адекватною самооцінкою, що забезпечує формування образу професіонала відповідно до реальних можливостей, і системою вимог і т.д.;
- етап професіоналізації: недостатня розвиненість умінь визначати бар'єри, що перешкоджають професійному розвитку; відсутність наукових знань, пов'язаних із проектуванням життєвої стратегії, визначенням шляхів і засобів підвищення кваліфікації, руху в напрямку досягнення вершин професіоналізму діяльності й особистості; недостатня інформованість в області питань, пов'язаних з ефективним подоланням професійних і вікових криз та ін.;

- етап професійної майстерності: проблеми, пов'язані з емоційним вигоранням і професійною деформацією; недостатня розвиненість уміння бути наставником, передавати накопичений досвід молодим фахівцям; відсутність сформованого індивідуального стилю діяльності; величина розриву між реальним образом професіонала й існуючим ідеальним образом викладача вищої школи, а також усвідомлення цієї невідповідності та ін.

Необхідно відзначити, що проблема, пов'язана з адекватним уявленням про власний реальний образ професіонала й співвіднесенням його з еталоном, ідеальною моделлю, може виникати й на попередніх стадіях професійного становлення. Але на стадії педагогічної майстерності при наявності досить високих результатів наукової й практичної діяльності цей розрив може бути значним, гострота проблеми не усвідомлюється, що буде сприяти виникненню професійних деформацій, емоційному переживанню й вигоранню.

Надати допомогу й підтримку в подоланні названих вище й інших проблем, негативних факторів, особистісних утруднень, вирішити професійно-особистісні проблеми, покликані фахівці служб практичної психології вувів.

Інтеграція зусиль фахівців названих служб і власна психологічна готовність, ініціативність, активність дозволяють викладачеві продуктивно засвоювати всі етапи професійного становлення й здобувати ті утворення, які характеризують викладача високого рівня професіоналізму.

На перших етапах професійної самореалізації, інтереси, потреби, орієнтації викладача пов'язані з осмисленням сутності педагогічної професії, нової соціальної ролі, входженням у новий колектив, освоєнням запропонованих функцій, співвіднесенням своїх характеристик з вимогами професії, а це обумовлює акцентування уваги на власній особистості, тобто на даному етапі часто переважає вузько особистісна спрямованість у професійній діяльності.

На наступних етапах акценти зміщуються на процес і результат діяльності, що обумовлено вимогами самої професії. Але й у цьому випадку все залежить від цінностей, установок викладача, середовища, в якому здійснюється професійне становлення. Так, у дослідженнях Н.В.Кузьміної виділяються й піддаються аналізу три види спрямованості, які визначають головні стратегії й формування індивідуального стилю педагогічної діяльності: істинно педагогічна, формально педагогічна й псевдо педагогічна [7].

**Висновки.** Теоретичне осмислення проблеми професійного становлення особистості викладача дозволяє розглядати його як

складний, динамічний, поетапний процес виникнення, закріплення й перетворення змістовних характеристик мотиваційної, когнітивної, особистісної й емоційно-вольової підструктур, що забезпечують суб'єкту діяльності можливість проявляти соціальну й професійну активність, спрямовану на вирішення конкретних завдань, подолання специфічних проблем професійного розвитку.

Визначені специфічні особливості педагогічної діяльності, які складають сутнісний зміст кожного етапу професійного становлення викладачів вузу, постановку конкретних цілей і завдань, що трансформуються в особисті цілі й завдання, пов'язані з виконанням самої педагогічної діяльності, з індивідуально-професійним розвитком, з виникненням і проявом конкретних новоутворень, що забезпечують засвоєння кожного етапу становлення.

З'ясовано, що для етапів професійного становлення викладачів вищої школи характерні такі психологічні новоутворення:

- етап адаптації – засвоєння нової соціальної ролі й початок формування професійно значимих характеристик, індивідуального стилю діяльності й педагогічних позицій;
- етап професіоналізації – характеризується повною ідентифікацією із професією, наявністю досить високого рівня компетентності у сфері педагогічної діяльності й міжособистісних відносин; прагнення до виконання діяльності на рівні зразків і еталонів на основі сформованих професійно-значимих особистісних характеристик, педагогічних позицій та індивідуального стилю діяльності;
- етап професійної майстерності представлений характеристиками, що відображають високий рівень професіоналізму діяльності й особистості, стійкі педагогічні позиції, сформований індивідуальний стиль діяльності, здатність і готовність виконувати роль наставника, на високому рівні здійснювати науково-дослідну діяльність.

**Перспективою** роботи в ході подальшого дослідження є встановлення критеріїв, показників і рівнів оцінки процесу професійного становлення; створення на основі теоретичних узагальнень і експериментальних даних ідеальної моделі (еталона) особистості й діяльності викладача вищої школи, яку можна розглядати як орієнтир у процесі професійного становлення.

**Перспективою** роботи також має стати визначення змісту програми психологічного супроводу особистісно-професійного розвитку викладача вузу на кожному етапі професіоналізації.

**Список використаних джерел**

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 128 с.
2. Деркач А.А. Акмеологическая среда высшей школы: Монография / А.А. Деркач, И.О. Соловьев. – Воронеж: Научная книга, 2007. – 131 с.
3. Деркач А.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих / А.А. Деркач, Л.А. Степнова. – М.: РАГС, 2003. – 295 с.
4. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З.Ф. Есарева – Л.: ЛГУ, 1974. – 112 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий /Э.Ф. Зеер. – М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 229 с.
6. Климов ЕА. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для вузов /Е.А. Климов. – Ростов-на-Д.: Феникс, 1996. – 509 с.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения/Н.В. Кузьмина. -М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Междун. гуманитар. фонд “Знание”, 1996. – 308 с.
9. Плугина М.И. Психологическое сопровождение образовательной деятельности преподавателей высшей школы в системе повышения квалификации: Научно-методическое пособие /М.И. Плугина – Ставрополь: РИО ИДНК, 2004. – 98 с.
10. Поваренков Ю.Л. Психологическое содержание профессионального становления человека /Ю.Л. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 159 с.

The article has investigated the stages of professional formation of teachers of higher educational establishments. It has been determined the psychological characteristics of each stage. It has been considered the tasks and problems of development and self-development of teachers, which should be solved at each professional formation stage.

**Keywords:** professional development, teacher, college, psychological characteristics, development, self-development.

*Отримано: 3.03.2010*

## **Шляхи та методи розвитку мовленнєвих творчих здібностей**

Стаття розглядає процеси, методики, моделі та системи розвитку мовленнєвих творчих здібностей дітей дошкільного віку з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини. А також підбір та складання програм для творчого розвитку дитини.

**Ключові слова:** творчі здібності, розвиток, навчання, індивідуальні особливості, педагогічний підхід, система розвитку.

Статья рассматривает процессы, методики, модели и системы развития речевых творческих способностей детей дошкольного возраста с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. А также подбор и составление программ для творческого развития ребенка.

**Ключевые слова:** творческие способности, развитие, обучение, индивидуальные особенности, педагогический подход, система развития

Особливої важливості на сучасному етапі набуває процес розвитку мовленнєвих творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку. Існують різні методики та моделі розвитку мовленнєвих творчих здібностей.

Теоретичними засадами побудови моделі навчання й експериментальної методики виступили: концептуальні моделі творчості зарубіжних (Дж. Гілфорд, Є. Торренс, Д. Рензуллі, Г. Сміт та інші), вітчизняних (І.С.Волощук, О.М.Дяченко, О.М. Матюшкін, В.А. Петровський, А.Т. Шумилін та ін.) учених; технології різних видів навчання (проблемного, розвивального, прямого й опосередкованого) у прогресивних особистісно-орієнтовних моделях взаємодії учасників освітнього процесу (Є.В.Белкіна, І.Д.Бех, В.В.Давидов, Т.О.Ільїна, Б.І.Коротяєв, Т.А.Куликова, І.Л. Лернер, М.І.Махмутов, С.І.Подмазін, О.П.Усова); принципи організації мовленнєвої діяльності (М.М.Алексеева, А.М.Богуш, Ф.О.Сохін, О.С. Ушакова, Л.П. Федоренко, В.І.Яшина, педагогічні умови розвитку і керівництва творчістю дітей (Є.В.Белкіна, Н.О.Ветлугіна, Н.М.Георгян, О.О.Дронова, Т.Г.Казакова, В.О.Моляко, Н.П.Орланова, О.М.Пищурина, Т.Г.Рубан, Л.В.Таніна, К.С.Тарасова, О.С.Ушакова, А.С.Шибіцькатаін).

Однією з найбільш відомих концептуальних моделей розвитку дитячої творчості в зарубіжній і вітчизняній науці є модель Дж. Гілфорда, яка передбачає розвиток у дітей основних структур



інтелекту як умови формування творчих здібностей, їхнього творчого потенціалу. Згідно з цією теоретичною моделлю існує три основних види здібностей (інтелектуальні операції, зміст операцій, продукти), цілеспрямоване формування яких призводить до розвитку 120 окремих здібностей, стає підґрунтям будь-якої творчої діяльності. Провідною формою навчання виступає гра в різних її видах. Отже, дитина виступає, з одного боку, суб'єктом творчої діяльності, з іншого – об'єктом, на який спрямовано навчальні впливи з розвитку творчості [4, с. 406].

Модель навчання Д. Рензуллі заснована на його теоретичній концепції обдарованості і спрямована на розвиток мотивації, інтелекту та творчих здібностей дітей. У зв'язку з цим робота проводиться за трьома основними напрямками: збудження інтересу (поширення кругозору дитини, надання можливостей діяти за інтересами, можливості визначати самостійно власні інтелектуальні завдання, проблеми та самостійно їх вирішувати), розвиток здібностей до мислення і сприймання, розвиток різних видів творчої продуктивної діяльності дітей. Отже, врахування творчої активності дитини як важливого чинника розвитку її творчого потенціалу дозволяє організувати навчання, в якому дитина виконує активно-пошукову та перетворюючу роль [8, с. 344].

Програма “Вільний клас” Є. Торренса орієнтована на розвиток дивергентного мислення, дитячої креативності. Вона є дуже гнучкою як за часом проходження її окремими дітьми, так і за організацією, адже максимально враховує індивідуальні можливості та досягнення кожної дитини. Дітям надається ініціатива у виборі занять, визначенні їх обсягу, засобів, темпу та ритму навчання. І все ж педагогічний вплив на розвиток творчих здібностей дитини є обов'язковою умовою навчання, що допомагає спрямувати творчу ініціативу дитини у правильне русло. Отже, автори означених моделей відстоюють необхідність цілеспрямованої педагогічної роботи з розвитку та стимулювання дитячих творчих здібностей вже з 4-5 років.

Російськими вченими також розроблені моделі розвитку творчих здібностей. Центральною ідеєю моделі О.М. Матюшкіна є розвиток творчого потенціалу дітей. Автор висловлює думку про необхідність враховувати вікові можливості в побудові навчального процесу, а основним структурним компонентом у розвитку творчого потенціалу дитини вважає фактор проблемності, коли дослідницька активність дитини перетворюється в постановку та визначення проблеми [10, с. 220].

Значна кількість різноманітних моделей, програм розвитку і стимулювання творчих здібностей заснована на своєрідних концеп-

туальних підходах. Практично кожна модель включає особистісний (мотивація, індивідуальні особливості), когнітивний (конвергентне мислення, інтелектуальні здібності) та творчий (дивергентне мислення, творчі здібності) компоненти. Центральним поняттям при цьому є “здібності”, що зумовлюють успішність діяльності (Б. Ананьєв, Л. Венгер, Л.Виготський, О.Дяченко, О.Кононко, В.Кузьменко, В. Крутецький, С.Кулачківська, Г. Костюк, М. Лейтес, Б.Теплов, С. Рубінштейн).

Учені сходяться на тому, що існує міцний зв’язок між творчими здобутками дитини в будь-якій творчій діяльності та розвитком її інтелектуальної сфери. Відповідно до теорії здібностей Л.С Виготського, який визначав цим поняттям фактично окремі, але невідривне взаємопов’язані вищі психічні функції, науковці розкривають процес розвитку здібностей як нелінійне інтегративне складне утворення засобів людського пізнання, в центрі якого, за словами Л. Виготського, знаходиться знак і слово [5]. Дослідження Л. Венгера засвідчує, що розвиток дитячих здібностей включається в цілісний процес психічного розвитку дитини, а самі здібності, в яких автор вбачає орієнтовні опосередковані дії, що дозволяють виконувати різні за складністю завдання, виявляються ядром розвитку вищих психічних функцій [3]. Цінними є дані вченого щодо значення творчих завдань як засобу забезпечення єдності емоційно-когнітивного досвіду, що зумовлюється рівнем розвитку творчої уяви та символічного опосередкування.

Кожна педагогічна система розвитку дитячих творчих здібностей, в тому числі й мовленнєвих, повинна з необхідністю передбачати розвиток у дітей мислення (особливо образного) і уяви, а також оволодіння дітьми довільністю (вмінням визначати мету і досягати її), самостійністю і свободою мовленнєвої поведінки (обирати тему висловлювання, засоби її розкриття, найкращого, найточнішого оформлення). Результати дослідження В.В. Давидова також свідчать про необхідність розвитку творчої уяви, образного мислення як умови розвитку творчих здібностей дітей.

Найбільш сприятливою для розвитку мовленнєвих творчих здібностей дітей є розвивальна форма навчально-виховного процесу, яка визначає знання засобом їх розвитку.

Сучасна педагогічна наука і практика має велику кількість педагогічних технологій, в основі яких лежать різні за суттю моделі навчання. Під технологією ми розуміємо сукупність умов, організаційних форм і методів впливу на дітей з метою вирішення завдань навчання (О.Я. Савченко).

У спеціально організованій, регламентованій і мотивованій педагогом навчальній ситуації вихователь готує дітей до творчої

діяльності, а сам творчий акт в окремій дитині може виникнути і розгорнутися значно пізніше в результаті якогось поштовху, що стає пусковим механізмом цього творчого акту, збуджує творчу активність особистості. Тому не можна говорити про навчання творчих здібностей, усвідомлюючи його лише як процес, спеціально організований і регламентований у часі та просторі, з формування в дитини певних знань.

Термін “навчання” у дитячій мовленнєвій творчості використовується у значенні “опосередковане навчання”, вкладається в його зміст допомога дитині в оволодінні вміннями та здібностями, необхідними для творчої мовленнєвої діяльності: складання різноманітних типів мовленнєвого висловлювання (описи, сюжетні розповіді, міркування), сприймання літературних творів у єдності змісту та художньої форми, збагачення когнітивного та мовленнєвого досвіду тощо. Отже, під час творчої мовленнєвої діяльності на спеціальних заняттях створюється ситуація, в якій процес словесної творчості спрямовується, керується педагогом, але без використання прямих способів впливу, коли вирішуючи одні педагогічні завдання, отримуємо ще і додаткові результати.

Актуальним є розглядання таких видів навчання, як латентне (приховане), що забезпечується накопиченням чуттєвого та інформаційного досвіду, який складає базу ясних і неясних знань (за термінологією М.М. Поддьякова); пряме (безпосереднє) навчання, регламентоване в часі та межах цілеспрямованої навчально-виховної діяльності, у процесі якої неясні знання та псевдопоняття переростають в ясні знання і автентичні (справжні) поняття; та опосередковане навчання, в якому у процесі навчального співробітництва дітей і дорослих паралельно з головними розв’язуються додатково інші, не визначені, педагогічні завдання [1].

На думку К.Л. Крутій, накопичення спонтанного когнітивного і чуттєвого досвіду, що є основою будь-якої творчості, відбувається через збагачення предметно-просторового середовища, мотивовану самостійну діяльність, а також у творчій продуктивній діяльності та змістовому спілкуванні дітей і дорослих. Під час спеціально організованого, цілеспрямованого і систематичного навчання педагог формує необхідні для будь-якого виду творчої діяльності здібності, через опанування яких дитина стає спроможною до переносу знайомих дій у незнайомі, нестандартні обставини, тобто формується творчий підхід до виконання завдання, прийняття нестандартних рішень.

Не можна навчити дитину акту творення, не можна втрутитися в її творчий процес, не порушивши його, проте можна й необхідно, якщо ми хочемо збагатити творчу діяльність, підготувати її до творчої

діяльності у виконавчому і в духовному плані, з когнітивного, а також з психологічного боків.

Опосередковане навчання дітей, яке спонукає організацію мовленнєвих творчих здібностей, передбачає використання спеціальних творчих завдань, вправ, створення мовленнєвих ситуацій, стимулюючих дитячу творчість тощо. Воно відбувається само по собі навіть тоді, коли ми безпосередньо цього дітей не навчаємо, наприклад, під час художньо-естетичного сприймання літературних творів, їхнього художнього аналізу або у грі-фантазуванні. Багатоваріантність як принцип виконання будь-яких мовленнєвих завдань і вправ також опосередковано формує мовленнєві творчі здібності дошкільників. Тому найбільш виправданим нам вбачається саме такий підхід.

Навчання повинно спрямовуватися на засвоєння дитиною художнього досвіду, творче застосування практичних дій будь-якої творчої діяльності (Н.О.Ветлугіна, Т.Казакова, М.Коніна, О.Мелік-Пашаєв, В.Моляко, З.Новлянська, С.Русова, О.Ушакова, Є. Фльорина), бути проблемним, розвивальним по суті.

Поняття “проблемне” навчання як синонім “творче”, “нестандартне” протиставляється в теорії та практиці дошкільної освіти поняттю “репродуктивне” навчання (Н. Батишцева, М. Веракса, О. Матюшкін, М. Поддьяков). Однак існує такий підхід, коли репродуктивне і проблемне не протиставляються одне одному, а репродуктивне виступає частиною, компонентом проблемного, не може існувати без нього (В. Давидов). Натомість, протиставляючи репродуктивне і проблемне, під першим ми маємо на увазі, так би мовити, чисте відтворення, без розвивального елемента, що вимагає активності та ініціативи дитини як суб’єкта навчання.

Теоретичне протиставлення зумовлює змістовність технології навчання мови, що важливо враховувати у процесі розвитку мовленнєвих творчих здібностей. Адже традиційно зміст навчання дітей мови, становлення мовленнєвих творчих здібностей відбувається шляхом поетапного формування і окремих часткових мовленнєвих дій, і навичок (фонетичних, лексичних, граматичних), що спричинює репродуктивне засвоєння окремих елементів мовленнєвої діяльності і гальмує, утруднює перехід до етапу вільної самостійної побудови мовленнєвого висловлювання, самостійного пошуку та вибору певних мовних засобів. Як доводять результати досліджень (М. Бернштейн, О. Запорожець, М. Поддьяков), формування нової складної діяльності (а складання твору є саме такого діяльністю) відбувається не шляхом “поопераційного засвоєння” чи формування найелементарніших її компонентів.

Використання принципів проблемного навчання у процесі розвитку мовленнєвих здібностей ставить дитину перед необхідністю не тільки усвідомленого аналізу проблемної ситуації, а і спонукає до самостійного й активного творчого пошуку засобів забезпечення мовленнєвої діяльності. Відтак, творчий підхід до організації мовленнєвого навчання сприяє розвитку мовленнєвої творчості дітей.

Найважливішою категорією теорії навчання є дидактичні принципи, які визначають зміст, методи і організацію навчання і виявляються надійним керівництвом до дії (А.Алексюк, М.Данилова, В. Загв'язинський, Л.Занков, М.Скаткін). На нашу думку, доречним є урахування ієрархії принципів (С.І.Пассов), що складається з чотирьох рангів: загальнодидактичні принципи, що лежать в основі будь-якого навчання; загальнометодичні, що складають основу навчання мовлення; частковометодичні – правильні для окремих видів навчальної роботи, а також вузькі принципи, які працюють лише при вивченні окремих тематичних розділів [2, с.117].

Побудова будь-якої дидактичної моделі навчання повинна спиратися на загальновизначені дидактичні принципи, сформульовані провідними дидактами А.М. Алексюком, Ю.К. Бабанським, І.Я. Лернером, М.М.Скаткіним, Г.І.Шукіною. До найзначніших, на наш погляд, принципів розробки навчального проекту, спрямованого на розвиток дитячих здібностей, належать такі: принцип природовідповідності; всебічного розвитку особистості; взаємозв'язку навчання та розвитку; співробітництва; індивідуального підходу. Останній принцип вважається вченими і практиками одним з найважливіших. У процесі розвитку мовленнєво-творчих здібностей він набуває особливого сенсу.

Первинне значення цього положення виявляється в урахуванні індивідуальних особливостей кожної окремої дитини, в умінні педагога бачити насамперед особистість вихованця, якомога точніше визначати його загальні та спеціальні здібності, а потім обирати відповідний засіб впливу. За влучним висловом О.Г. Макарової, кожна дитина – окрема тема в загальному багатоголоссі [9, с.84]. Чітке дотримання цього принципу в організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей орієнтує педагога на пріоритетність творчого процесу над творчим продуктом.

Незалежно від якісного рівня складених дітьми віршів, казок, оповідань, значущим для них є сам процес активної мовленнєвої практики, що вимагає творчого підходу до вирішення поставлених інтелектуальних і мовленнєвих завдань.

У словесній творчості, як і в інших видах дитячої творчості, взаємодіють два моменти – відчуття та зображення. Перше допомагає

людині проникнути у світ прекрасного, відчуття його кожною клітинкою своєї душі, пропустити через власний досвід. Друге – за допомогою насамперед технічних навичок висловити пережите, втілити в зовнішні форми існування глибокі внутрішні почуття, зробити їх доступними для інших. Як стверджують великі майстри, якщо в навчанні превалює друге – виходять ремісники, якщо перше – поети [6].

Для педагога, який виховує дітей, важливо не прагнути будь що до надвисоких результатів у мовленнєвотворчій діяльності – це неможливо, адже, крім умінь і елементарних літературних і мовних знань, художнього досвіду, у кожної дитини свій особливий рівень природних здібностей. У прагненні тільки до результату є небезпека занурення у “технічний бік” проблеми і нівелювання індивідуальних якостей мовлення кожної дитини. Завдання вихователя – зберегти цю індивідуальність як один з найцінніших людських проявів і допомогти їй розкритися саме через мовленнєвотворчу діяльність. Саме так ми усвідомлюємо значення принципу індивідуалізації.

У численних зарубіжних та вітчизняних дослідженнях проблема визначення спеціальних умов сприяння розвитку мовленнєвих творчих здібностей частіше пов’язується з розробкою освітніх програм творчого розвитку дітей (Л.А. Венгер, О.М. Дяченко, Дж. Гілфорд, О.Л. Кононко, Г.С. Костюк, С.Є. Кулачківська, О.М. Матюшкін, В.А. Петровський, Дж. Рензуллі, К. Роджерс, Г.Сміт, Е.П. Торренс та ін.). Так, К. Роджерс до зовнішніх умов відносить забезпечення психологічної безпеки (повага до дитини як особистості незалежно від того, що вона робить; відсутність зовнішніх оцінок, перехід на самостійну оцінку дитиною продукту, перехід на реакцію “мені не подобається” замість оцінки “це погано”) і забезпечення психологічної свободи (свобода в символічному вираженні своїх почуттів і переживань). До внутрішніх умов, на його думку, належать відкритість дитини досвіду: внутрішня оцінка своєї творчості (“чи задоволений я собою” замість “чи будуть задоволені мною”) і можливість вільно грати з образами та поняттями [11, с. 408].

Автор іншої програми, спрямованої також на створення умов для творчого розвитку творчих здібностей, Г. Сміт пропонує більш широке коло умов. Це фізичні умови (матеріали для творчості й можливість кожну хвилину діяти з ними); соціально-емоційні умови (створення внутрішньої безпеки, відчуття розкріпаченості й волі); інтелектуальні умови (розвиток уміння розв’язувати творчі завдання, розвиток інтуїції як суміші знань, інстинктів, емоцій, моралі та ціннісних суджень) [8].

У моделі навчання Д. Рензуллі серед умов розвитку творчих здібностей дитини визначені: розширення кругозору, надання можливості діяти за інтересами, можливість ставити перед собою завдання; використання в навчальному процесі методів, що сприяють розвитку здібностей до мислення і сприймання [8, с. 15].

Л.А. Венгер, О.М. Дяченко, автори програми “Розвиток”, важливою умовою творчого розвитку дітей вважають перенесення акцентів з інформативного навчання на розвивальне, із змісту навчання на його засоби, що сприяє розвитку загальних інтелектуальних здібностей, які лежать в основі різних видів творчої діяльності. Центральним засобом розвитку інтелектуальних здібностей учені вважають символічні моделі та схеми [7, с. 25].

Н. Гавриш вважає що творча особистість педагога – важлива умова сприяння розвитку дитячих творчих здібностей. Крім того, необхідним є позитивне, зацікавлене ставлення педагога до дитячої словесної творчості як унікального явища. Вихователь, який вірить у можливості своїх вихованців, який слідкує за динамікою розвитку мовленнєвих творчих здібностей, творчого росту, фіксує, записує цікаві вислови, твори, сюжети, пропозиції, вдумливо аналізує продукти словесної творчості дітей, – такий вихователь може розраховувати на успіх у керівництві мовленнєвотворчою діяльністю дітей. Він може викликати поважне, обережне ставлення до феномена словесної творчості дітей у батьків та інших дорослих, які оточують дітей, оскільки важливою умовою сприяння розвитку дитячих творчих здібностей є сприймання дитячої творчості як цінності, естетичної, соціальної, особистісної. Це вимагає від дорослих щирого, відвертого розвивального керівництва, підтримки інтересу дитини до художньої творчості, стимулювання її творчих проявів через оформлення творів, виставі творчі звіти тощо.

У більшості педагогічних підходів до розв’язання проблеми розвитку дитячих творчих здібностей вона усвідомлюється як специфічна продуктивна діяльність, і в такому випадку головне педагогічне завдання полягає в пошуку шляхів управління цією діяльністю (навчання специфічних дій), формування необхідних для певного виду творчості багажу знань і вмінь, розвитку творчих здібностей тощо, оскільки від результатів наукової, художньої, технічної творчості людей залежить прогрес держави та людства в цілому. З-поміж умов розвитку мовленнєвих творчих здібностей дітей особливе місце належить створенню у групі щирої духовно-піднесеної атмосфери (вислів В.Т. Кудрявцева), відкритої до пошуку та експерименту. Така атмосфера складається із зацікавленого неформального ставлення педагога до освітнього процесу, побудо-



ваного на означених принципах особистісно орієнтованої моделі взаємодії дорослих та дітей, що виявляється в довірливому ставленні до дитини, урахуванні її індивідуальних можливостей, забезпеченні їй на цій основі відчуття психологічної захищеності, успіху в різних видах діяльності, у створенні позитивного психоенергетичного простору, сприятливого для духу творчості. Педагогіка має чимало прикладів, коли створення духопіднесеної атмосфери допомагало педагогу досягти величезних успіхів у вихованні дітей. Найяскравішим з них є педагогічна діяльність видатного українського педагога В.О. Сухомлинського, його робота у школі під відкритим небом [12]. Результати цієї діяльності вражають: рівень словесної творчості дітей виявився дуже високим. Педагогічний секрет В.О. Сухомлинського, на нашу думку, передусім виявився в тому, що навчання, розвиток, виховання дітей відбувалися в ситуації рівноправного партнерського спілкування, а не педагогічного керування мовленнєвою чи пізнавальною діяльністю дітей. Адже для творчого польоту душа мусить бути вільною, незалежно від того, який мистецький досвід творця. І тільки у спілкуванні, коли одна людина чує, відчуває іншу людину, відкрита до неї, вихователю, налагодженому на естетичну хвилю, на красу, загадку, таємницю, можливо викликати у вихованців відповідні почуття, тим самим спонукати їхню творчу активність.

Отже, розвивальне середовище створюється з метою забезпечення умов для розвитку пізнавальних і творчих здібностей дітей, підтримки і стимулювання пізнавальної активності, забезпечення її подальшого росту; для реалізації засвоєних на заняттях способів діяльності, отриманих знань; для емоційного проживання різних ситуацій, для усвідомлення сприйнятої інформації. Воно передбачає можливість постійного оволодіння дітьми новими засобами діяльності, виконання нових дій, розвиток здібностей, містить у собі елементи новизни та проблемності і створює максимально позитивні, сприятливі умови для розвитку дитячої творчості, в тому числі й словесної, для виховання творчої особистості в цілому.

### **Список використаних джерел**

1. Богуш А.М. Концепція розвитку дитячого мовлення за Ж. Піаже // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С 22-29.
2. Богуш А.М., Орланова Н.П., Зеленко Н.І., Лихолетова В.К. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. – К.: Вища школа, 1992. – 414 с.
3. Венгер Л.А. Педагогика способностей.–М.: Педагогика, 1973. – 239 с.

4. Волощук І.С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. – К.: Пед. думка, 1998. – 156 с.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психолог. очерк: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 94 с.
6. Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке. – М.: Искусство, 1991. – 432 с.
7. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 6. – С. 20-27.
8. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. – М.: Просвещение, 1996. – 197 с.
9. Макарова Е.Г. В начале было детство: записки педагога. – М., Педагогика, 1990. – 256 с.
10. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 74-81.
11. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. – К.: Знание, 1978. – 47 с.
12. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / Вибрані твори: У 3 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 105-301.

The article examines processes, methods, models and systems of development of creative capabilities of children of preschool age, taking into account the individual features of every child. And also selection and drafting of the programs for creative development of child.

**Keywords:** creative capabilities, development, studies, individual features, pedagogical approach, system of development.

*Отримано: 16.03.2010*

УДК 159.913–055.2

*Е.О. Жигульова*

## **Відповідальне батьківство як засіб удосконалення культури здоров'я студенток**

Обґрунтована висока значущість грудного вигодовування для психофізичного здоров'я дитини та матері.

**Ключові слова:** дитина, матір, грудне вигодовування, психофізичне здоров'я.

Обосновано високе значення грудного вскармливання для психологічного здоров'я ребенка і матери.

**Ключевые слова:** ребенок, мать, грудное вскармливание, психологическое здоровье.

Репродуктивне здоров'я нашого населення є предметом не тільки медичної науки і практики, але й усієї держави, оскільки воно прямо пов'язано зі здоров'ям нащадків, а отже – з майбутнім країни. З кожним роком скорочується як абсолютна чисельність, так і питома вага дітей і підлітків у загальній кількості населення, а це, без сумнівів, буде негативно позначатися на трудовому потенціалі держави. Кризові демографічні процеси, які спостерігаються в багатьох країнах світу, мають в Україні свої причини і особливості, де зменшення чисельності населення одночасно супроводжується погіршенням стану здоров'я людей, зокрема їх репродуктивної функції [1, с. 476].

Найважливішими інтегральними критеріями, які характеризують репродуктивне здоров'я жінок, є показники материнської і дитячої смертності. Хоча за останнє десятиріччя материнська смертність в Україні істотно знизилась, вона залишається в декілька разів вищою, ніж в західно-європейських країнах. Виходячи з цього, зниження материнської і дитячої захворюваності та смертності є на сьогодні найважливішим державним завданням [1, с. 477; 8, с. 93].

Багаторічні фундаментальні і прикладні дослідження дозволили вченим істотно доповнити концепцію щодо безпечного материнства та розробити стратегію покращення репродуктивного здоров'я жінок нашої країни. Практичним вихідом із цієї проблеми було також обґрунтування та розробка шляхів реалізації низки важливих Національних програм щодо збереження здоров'я жінок та їх репродуктивної функції: планування сім'ї (1996–2000 рр.), репродуктивне здоров'я (2001–2005 рр.), про затвердження комплексних заходів щодо заохочення народжуваності на 2002–2007 рр., затвердження концепції безпечного материнства (2003 р.), репродуктивне здоров'я нації до 2015 р. [8, с. 92].

Сьогодні більше 50 % вагітних жінок мають різні захворювання внутрішніх органів, тому їх стан здоров'я не може забезпечити народження здорового покоління. Підтвердженням цього є той факт, що кожний третій новонароджений має ознаки порушень здоров'я. Тільки 8 % дітей при народженні можна вважати здоровими. Спостерігається також високий відсоток народження недоношених і незрілих дітей, медичне виходжування яких обходиться державі в сотні разів дорожче, ніж доношених. У виникненні порушень дітородної функції жінок найбільш значущими є такі медико-

соціальні чинники ризику: стресорні ті психоемоційні навантаження, несприятливі матеріально-побутові умови, негативні екологічні фактори, нераціональне харчування [6, с. 281].

Вивчення цих чинників дозволило вченим зробити висновок, що в популяції створюється практично замкнений цикл: хвора школярка – хвора вагітна – хворий плід – хвора дитина – хворий підліток – хворі батьки, і з кожним 20-літтям цей цикл стає все більш вираженим. Тому створення системи організаційної та профілактичної спрямованості передбачає, насамперед, здійснення заходів ще на етапі до настання вагітності, а саме: проведення цілеспрямованої роботи з дівчатками-підлітками, студентками та жінками дітородного віку щодо поінформованості відповідального батьківства.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні важливості грудного вигодовування як складової відповідального батьківства щодо підвищення культури здоров'я студенток.

Принципово важливою умовою формування гармонійної особистості є вчасне створення сприятливого клімату для психофізичного розвитку дитини, тобто можливість повноцінно прожити кожний віковий період. Це передусім означає, не пригнічувати природні, найбільш бажані для дитини у даний період онтогенезу форми життєдіяльності.

На думку І. М. Воронцова, природне вигодовування – шлях до подальшого вдосконалення людини, розкриття її додаткових можливостей, до формування здоров'я, довголіття, таланту та доброти людських відносин [2, с. 23-25]. Природне вигодовування – єдиний спосіб годування дитини, що чинить унікальний біологічний вплив на її здоров'я. Найсучасніші наукові дослідження переконливо підтверджують принципову незамінність природного вигодовування для оптимального розвитку дитячого організму.

Наука про дитяче харчування, яка існує понад 150 років, природне вигодовування жіночим молоком вважає “золотим стандартом” дитячої дієтології [2, с. 12]. Для України природне вигодовування є традиційним, його переваги ніколи не піддавалися сумніву. Майже кожна жінка, яка готується стати матір'ю, бажає годувати свою дитину груддю. Але на практиці більшість породіль абсолютно не готові до цього і потребують належної професійної допомоги. Згідно з офіційною статистикою МОЗ України лише близько половини українських матерів годують груддю малюків до тримісячного віку і тільки одна третина – до 6 місяців [3, с.17].

Безперечно, основною мотивацією для годування грудьми є турбота про здоров'я дитини. Про переваги материнського молока для росту та розвитку малюка, його або її здоров'я не тільки в

дитинства, але й у дорослому віці загалом добре відомо. Не викликає сумнівів і користь грудного вигодовування для психологічного розвитку дитини, формування її психо-емоційного зв'язку з матір'ю, який є основою для побудови усіх подальших міжлюдських стосунків. Водночас низька поінформованість молоді, жінок репродуктивного віку, вагітних щодо переваг грудного вигодовування створюють передумови для зниження лактації вже через 2-3 місяці вигодовування грудьми [6, с. 281; 9, с. 3-4]. Природне вигодовування – найбільш фізіологічний, адекватний та повноцінний вид вигодовування дітей грудного віку. Вигодовування дітей першого року життя материнським молоком у всі часи вважалося найбільш оптимальним видом харчування, оскільки за своїми властивостями це унікальний продукт [11, с. 7-9].

У нашій країні природне вигодовування завжди вважалося пріоритетним видом харчування дітей першого року життя. Підтвердженням тому можуть бути слова, написані Н.М. Максимовичом-Амбодиком понад 200 років тому в першому російському керівництві з догляду за дітьми “Искусство повивания, или Наука о бабичьем деле”: “...каждая здоровая мать имеет обязанность кормить грудью дитя свое; по крайней мере таков есть закон Природы, ибо она все к тому делает приготовления”. На сьогодні переваги природного вигодовування ні в кого не викликають сумнівів. Це пояснюється не тільки унікальним складом харчових речовин материнського молока, великою кількістю в ньому біологічно активних сполук та захисних факторів, які впливають на ріст, розвиток, формування імунітету, психосоціальний розвиток дитини, а й можливістю досягнення функціональної єдності дитячого та материнського організму [13, с. 101-105].

Жіноче молоко – найбільш безпечне харчування для дитини та економічно вигідне для держави. Тому підтримка практики грудного вигодовування не тільки основна проблема нутріціології раннього дитинства, а й суттєвий компонент здоров'ятворчих технологій [6, с. 283; 7, с. 43].

З другого боку, лактація є чинником, який не може не впливати на здоров'я матері. Безпосередня користь для жінки від годування грудьми у перші тижні і місяці після народження дитини тепер уже не викликає сумнівів. Добре відомо, що ранній початок грудного вигодовування сприяє відновленню сил жінки після пологів, прискорює інволюцію матки, запобігає інфекційно-септичним ускладненням, зменшує крововтрату та ризик післяпологової кровотечі, що сприяє збереженню гемоглобіну в організмі матері та знижує рівень материнської смертності [2, с. 210-212].

Лактаційна аменорея упродовж якогось часу після пологів дає змогу зберегти запаси заліза в організмі жінки. Мати, яка годує грудьми, швидше позбувається надлишку ваги, який виник під час вагітності, а її маса тіла швидше повертається до тієї, яка була на момент зачаття дитини. Гормональні зміни, які супроводжують лактацію, сприяють формуванню у матері прив'язаності до малюка та допомагають справитися із суттєвим фізичним та емоційним навантаженням, якого потребує догляд за маленькою дитиною. Пролактин, рівень якого суттєво зростає при частому прикладанні дитини до грудей, знімає напруження у матері та викликає сонливість, тому вночі, навіть годуючи малюка, жінка чудово відпочиває. Усе це робить раннє материнство легшим і приємнішим [10, с. 53].

Отже, грудне вигодовування захищає здоров'я матері: сприяє нормальному перебігу післяпологового періоду, профілактиці мастопатії, пухлин молочної залози, матки та яєчників у майбутньому, допомагає запобігти небажаній вагітності після пологів.

Слід відзначити і важливий соціальний чинник: грудне вигодовування є значно дешевшим, ніж штучне. Годування груддю заощаджує час і кошти на приготуванні їжі та лікуванні хвороб, що можуть виникнути внаслідок штучного вигодовування немовляти. І нарешті, тільки годуючи дитину груддю, жінка повною мірою відчуває щастя материнства.

Упродовж усього періоду підготовки жінки до пологів і подальшої лактації важливе значення для неї має психологічна підтримка як у сім'ї, так і з боку медичного персоналу. Вагітна жінка має бути впевненою у своїх силах, в успіху пологів і лактації. Особливої уваги потребують жінки, які чекають на першу дитину [2, с. 210].

Природне вигодовування відіграє важливу роль у процесах розвитку психоемоційних взаємовідносин між матір'ю і дитиною. Сьогодні саме годування грудьми розглядається як могутній емоційний стимул у процесі становлення психічних функцій дитини. Відмічено, що під час годування грудьми між матір'ю і дитиною встановлюється особлива близькість, яка зберігається на довгі роки, а за деякими даними, на все життя [13, с. 167-170].

Таким чином, для повноцінного розвитку дитини грудне вигодовування має надзвичайно велике значення: це контакт з мамою, звичні запахи і смаки, тілесний комфорт, задовільнення рефлексу смоктання, почуття безпеки, джерело їжі і життя, налагодження всіх функцій організму, становлення і розвиток імунної, нервової та ендокринної систем. При відсутності грудного вигодовування неможливо виростити дитину, гармонійною в усіх відношеннях [2, с. 243-245].

Годування груддю є найкращим приводом для ідеального спілкування матері та дитини через контакт очей, вираз обличчя, ніжний дотик, заспокійливий запах, смоктання грудей та життєдайне молоко. Цей ніжний діалог допомагає створити стосунки, які ґрунтуються на любові та довірі.

Грудне вигодовування має неперевершений позитивний вплив на формування нервової системи. Так, поліненасичені жирні кислоти, які містяться у грудному молоці, розглядаються як “прискорювачі” дозрівання і розвитку центральної нервової системи, особливо у дітей, які народились передчасно [4, с. 18].

Чому так важливо раннє прикладання дитини до грудей матері, контакт “шкіра до шкіри” після народження і спільне цілодобове перебування з матір’ю у пологовому будинку? Стрес, який дитина переносить під час народження, незрівняний за силою ні з однією стресовою дією у наступні роки життя. Тому перше, що дитина повинна відчутти і побачити у цьому новому для неї і незнайомому світі, має бути материнське тепло, обличчя і голос матері, в утробі якої вона жила і розвивалась 9 місяців.

Почуття комфорту і захищеності у дитини з перших хвилин життя може формувати тільки контакт з матір’ю, прикладання до грудей відразу після народження, у перші 30 хвилин життя, викладання малюка на живіт матері у пологовій залі, тобто контакт “шкіра до шкіри” протягом не менше 60 хвилин [11, с. 65-66].

Раннє прикладання новонародженого до грудей матері відразу після народження, контакт “шкіра до шкіри” сприяють більш тривалій і успішній лактації у матері, заселенню організму новонародженого материнськими біфідо- і лактобактеріями, що визначатиме фізіологічне становлення мікрофлори та імунітету у дитини, формуванню почуття захищеності у новонародженої дитини, формуванню почуття прив’язаності матері до дитини [12, с. 45-47].

*Психологічні аспекти підготовки вагітних до пологів і грудного вигодовування.* Провадження сучасного ведення лактації і грудного вигодовування обов’язково супроводжується потребою вирішення цілої низки психологічних проблем, які є значною перешкодою для реалізації можливості жінки як матері, що годує грудьми. Розповсюдженість грудного вигодовування в Україні ускладнена тим, що жінка дуже часто має незадовільний соціальний, побутовий і матеріальний стан. Внаслідок такої невлаштованості і невпевненості в майбутньому у багатьох з них виникає психологічний дискомфорт. Дуже часто грудне вигодовування не підтримують родичі жінки, які вважають, що вигодовування з пляшки значно простіше, усуває цілу низку труднощів і не гірше за природне



вигодовування [11, с. 34-37].

Саме тому для успішної реалізації програми підтримки грудного вигодовування потрібне залучення до участі в ній спеціалістів-психологів і психологів-перинатологів.

Для успішних пологів і наступного грудного вигодовування дуже важливою є попередня підготовка жінки ще під час вагітності, яка насамперед спрямована на психологічну адаптацію до цих процесів. Необхідною є також обізнаність матерів, психокорекція, звільнення від комплексу страху перед пологами, формування домінанти на грудне вигодовування, а також підготовка родичів майбутньої матері до ідеї тривалого грудного вигодовування [6, с. 282; 13, с. 98-101].

Під час підготовки вагітних до пологів і грудного вигодовування головним завданням психолога є пояснення матері, що її майбутня дитина здатна до емоційних переживань і володіє розвиненими органами почуттів. Це допомагає жінці створити оптимальні умови для розвитку утробного плода, запобігти його стресам. Другим, не менш важливим завданням, є впевнити жінку в тому, що вагітність, пологи і грудне вигодовування – це фізіологічна норма, реалізація якої необхідна як для жіночого здоров'я, так і для здоров'я дитини. Саме тому необхідним елементом підготовки до пологів повинна бути психокорекція, тобто переробка негативного досвіду вагітної. Важливим елементом підготовки до сприятливих пологів є звільнення від комплексу страху перед пологами, а також досягнення розслабленості та психоемоційної свободи жінки [12, с. 34-39].

*Формування домінанти на грудне вигодовування.* Для того, щоб жінка прийшла до рішення про необхідність грудного вигодовування, вона повинна проникнутись ідеєю дбайливого ставлення до немовляти. Використовуючи високу здатність вагітних до навіювання, доцільно звертатися до їх підвищеної чутливості по відношенню до майбутньої дитини. Апелюючи до беззахисності новонародженого, його повної залежності від матері, негативних наслідки від порушення контакту з нею, можна підвести матір до твердого рішення годувати дитину грудьми [2, с. 110-115]. При підготовці вагітних до грудного вигодовування найбільш дієвим виявляються не просто заклик годувати грудьми, а наголос на відчуття і переживання новонародженого і немовляти, його потреби у контакті з матір'ю. Це завдання найбільш ефективно вирішується шляхом вивчення психології новонародженого, в результаті чого жінки самі доходять висновку, що саме грудне вигодовування найкращим чином відповідає бажанням і потребам дитини. Після пологів такі жінки виявляються готовими до багатьох несподіванок і не розгублюються при перших проблемах – вони з ними знайомі і знають як з ними

впоратись. Як правило, жінки, котрі пройшли таку підготовку, мають великий потенціал якості матерів, які годують, і продовжують природне вигодовування своїх дітей не менше року. Треба також підкреслити, що такі жінки впевнені у самостійному прийнятті такого рішення без сторонньої допомоги [3, с. 16; 9, с. 5-6].

*Віддалений вплив грудного вигодовування на здоров'я матері і дитини.* Сучасними науковими дослідженнями доведено, що ризик розвитку у майбутньому ожиріння, атеросклерозу, цукрового діабету, хронічних захворювань органів травлення, а також стоматологічних порушень значно нижчий у немовлят, які годувались грудьми, ніж у дітей, які вигодовувались штучними сумішами.

Природне вигодовування позитивно впливає на здоров'я матері. В першу чергу, сприяє нормальному перебігу післяпологового періоду (зменшує ризик кровотеч, анемії, гнійносептичних захворювань). Грудне вигодовування – це надійний фізіологічний метод запобігання непланової вагітності. Воно сприяє профілактиці мастопатій, пухлин молочних залоз, матки, яйників у майбутньому [1, с. 479].

Лактація є природним завершенням репродуктивного циклу, який розпочинається вагітністю і пологами, тому цілком закономірно, що годування грудьми – це, крім усього іншого, ще й вагомий природний чинник, що може ефективно впливати на здоров'я жінки упродовж довгого часу після пологів, навіть у пострепродуктивному віці.

І нарешті, тільки годуючи дитину грудьми, жінка відчуває ні з чим незрівняне щастя материнства.

Наведені аргументи у поєднанні з багатьма іншими переконливо свідчать, що будь-яка спроба позбавити дитину природного грудного вигодовування може розцінюватися як екологічна катастрофа для цієї дитини. Згідно з Міжнародною конвенцією про права дитини, до якої у 1991 році приєдналась Україна, кожна дитина має незаперечне право на вигодовування материнським молоком. Суспільство та держава зобов'язані забезпечити дитині повноцінне харчування, умови для фізіологічного розвитку, формування здоров'я, навчання, тобто для становлення її як особистості.

Головним завданням психологів, соціальних працівників, медичних працівників є підтримання грудного вигодовування на різних етапах лактаційного періоду, що забезпечить тривале й успішне грудне вигодовування, а отже, збереже і поліпшить здоров'я дітей та матерів.

Слід підкреслити, що проблема охорони репродуктивного здоров'я в Україні має стати міждисциплінарною. Необхідним є залучення до співпраці вчених та практиків різних спеціальностей, насамперед гігієністів, психологів, педіатрів, демографів, організа-

торів охорони здоров'я. У наш час постала необхідність подальшого проведення наукових розробок з профілактики порушень репродуктивного здоров'я жінок, починаючи з підліткового віку.

Потрібен перехід від пасивного спостереження до активного управління процесами формування належного рівня і якості життя всього населення, покращення популяційного здоров'я, зниження смертності та збільшення тривалості життя. Кожна людина має бути освіченою в галузі медичної екології, поінформованою щодо чинників ризику для здоров'я, мати чіткі переконання щодо сприятливих для здоров'я певних понять, ціннісних орієнтацій, знань і зусиль.

Досвід розвинених країн переконливо свідчить, що роз'яснення основ зміцнення здоров'я, санітарно-освітні заходи, формування у громадян потреби у здоровому способі життя забезпечують необхідні умови для збереження і відновлення здоров'я населення. Уряд не буде мати успіху в своїх зусиллях, спрямованих на тривалий економічний розвиток, якщо для більшості дітей не буде забезпечено умов оптимального росту і розвитку, особливо завдяки відповідній практиці вигодовування. Враховуючи надзвичайно важливе значення грудного вигодовування для здоров'я дитини і матері, стратегія вигодовування дітей грудного і раннього віку має набувати подальшого розвитку і підкреслювати необхідність національної політики харчування дітей раннього і грудного віку, а також забезпечувати охорону, сприяння і підтримку грудного вигодовування серед молоді.

#### Список використаних джерел

1. Антипкін Ю.Г. Репродуктивне здоров'я жінок як важлива складова покращення демографічної ситуації в Україні / Ю.Г. Антипкін // Журн. АМН України. – 2007. – Т.13. – №3. – С.476-485.
2. Воронцов И. М. Естественное вскармливание детей, его значение и поддержка / И. М. Воронцов, Е. М. Фатеева. – СПб.: ИКФ “Фолиант”, 1998. – 272 с.
3. Втілення Ініціативи ВООЗ – ЮНІСЕФ “Лікарня, доброзичлива до дитини” у практику родопомічних закладів України / І. В. Бурлуцька, О. Л. Шлемкевич, Н. М. Машталер, О. Є. Ошуркевич // Практична медицина. – 2003. – Т. 9, № 2. – С. 16-18.
4. Грибакин С.Г. О значении биологически активных веществ и защитных факторов женского молока // Вопр. охр. матер. и детства. – 1985. – Т. 30. – № 1. – С. 17-20.

5. Жигульова Е.О. Вплив харчової міді на активність генів, які забезпечують гомеостаз міді у новонароджених // Шевченківська весна: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференція студентів, аспірантів та молодих вчених, присвяченої 90-річчю з дня заснування Українського Студентського Наукового Товариства Київського Університету Святого Володимира. – Вип. VI: У 4-х част. – Ч. 2 // За заг. ред. проф. О.К. Закусила. – К.: Обрії, 2008. – С. 40-41.
6. Жигульова Е.О. Грудне молоко як основа природного вигодовування новонароджених // Матеріали Міжнародної конференції “Сучасні проблеми біології, екології та хімії”, присвяченої 20-річчю біологічного ф-ту ЗНУ. – Запоріжжя, 2007. – С. 281-283.
7. Жигульова Е.О., Платонова Н.А. Изменение метаболизма меди у новорожденных, вскармливаемых молочными смесями // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “Вчені майбутнього”. – Одеса, 2002. – С. 43-44.
8. Крутій Л.М., Шлемкевич О.Л., Бурлуцька І.В., Думська В.І. Грудне вигодовування та сучасне ведення лактаційного періоду / Л. М. Крутій, О. Л. Шлемкевич, І. В. Бурлуцька, В. І. Думська // Медицина залізничного транспорту України. – 2004. – № 3. – С. 92-95.
9. МОЗ України. Програма “Підтримка грудного вигодовування дітей в Україні на 2000–2005 роки”. – К., 2000. – 12 с.
10. Моисеенко Р. А. “Больница, дружественная к ребенку” в Украине / Р. А. Моисеенко, Л. И. Тутченко, Е. Е. Шунько // Доктор. – 2002. – № 3. – С. 53-57.
11. Моисеенко Р.О., Шунько Є.Є., Костюк О.О. Грудне вигодовування: Навчальний посібник. – К., 2001. – 110 с.
12. Розвиток ініціативи “Лікарня, доброзичлива до дитини” в лікувально-профілактичних закладах охорони здоров’я матері та дитини України: Метод. рекомендації МОЗ України. – К., 2002. – 72 с.
13. Фатеева Е.М., Цареградская Ж.В. Грудное вскармливание и психологическое единство “мать-дитя”. – М.: Фолиант. – 2000. – 211с.

The importance of breast feeding for the psychophysical health of child and the mother is emphasized.

**Key words:** child, mother, breastfeeding, psychophysical health.

*Отримано: 2.03.2010*

## Моральна поведінка дошкільника як предмет теоретичного аналізу та емпіричного вивчення

Аналізуються суть моральної поведінки та психолого-педагогічні детермінанти її становлення у дошкільників.

**Ключові слова:** моральна поведінка, рефлексія, совість, вчинок, моральна оцінка, моральна дія.

Анализируются психолого-педагогические детерминанты морального поведения дошкольников.

**Ключевые слова:** моральное поведение, рефлексия, совесть, моральная оценка, моральное действие.

За останні десятиріччя психологічна думка має вагомий доробок, що розкриває різні аспекти морального розвитку особистості, і зокрема, регулятивний (С.Ф.Анісімов, Л.І.Божович, Ю.М.Ковальчук, Г.І.Морева, Р.Рудольф, Х.Штольц, В.Г.Щур, С.Г.Якобсон та ін.), що визначає як одну із функцій моралі регуляцію поведінки відповідно до прийнятої у суспільстві системи моральних цінностей. Саме становлення її особливих форм є тим психологічним принципом, який забезпечує суспільно значущу поведінку – моральну поведінку.

Механізмом у моральній поведінці виділяється її зовнішня та внутрішня сторона. Однією із головних складових моральної поведінки є моральна дія. Психологами моральна дія розглядається як акт морального самовизначення людини, в якому вона стверджує себе як особистість у своєму ставленні до іншої людини, самої себе, групи чи суспільства в цілому. Загальнопсихологічний аспект вчинку досліджували Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Л.А.Висотіна, Л.Б.Волченко, О.О.Гусейнов, С.Д.Максименко, І.П.Маноха, О.І.Пенькова, Ж.Піаже, В.О.Татенко, В.А.Роменець, Л.І.Рувінський, С.Л.Рубінштейн, М.В.Савчин, Т.Е.Саксонова, Є.М.Сурков, В.В.Фадєєв, П.Р.Чамата, С.Г.Якобсон та ін.

Внутрішня сторона морального розвитку особистості включає: моральні мотиви, настанови і стосунки, які проявляються у діях та поведінці особистості (М.Й.Боришевський, Є.В.Суботський, Т.Н.Овчіннікова та ін.), вольові якості особистості (К.М.Вентцель, В.К.Демиденко, І.С.Мар'єнко, М.В. Савчин та ін.), адекватність

оцінки власних дій і вчинків (І.Д.Бех, Л.А.Висотіна, Б.Д.Прийман та ін.), адекватну оцінку моральних дій оточуючих людей, моральних ідеалів (О.І.Пенькова, В.О.Сухомлинський, С.Г.Якобсон та ін.), моральні знання і способи їх реалізації у соціальній поведінці (Г.С.Залеський, Н.А.Побірченко та ін.), моральні почуття та емоції дітей (В.Г.Лавренко, Г.І.Морева, Л.С.Сапожнікова та ін.), самооцінка вихованця (Г.А.Горська, С.Г.Якобсон та ін.).

Як показує ряд досліджень, присвячених віковим особливостям морального розвитку дитини, у різні вікові періоди пріоритетність кожної з характеристик змінюється. Так, у дошкільному віці зокрема основним рушійним фактором формування моральної свідомості є позитивний приклад дорослих (Л.В.Артюмова, Н.М.Дятленко, Г.К.Гумницький, Д.Б.Ельконін, Є.В.Таранова та ін.). Проте до цього часу немає чіткої класифікації, системного аналізу генези та особливостей розвитку психолого-педагогічних детермінант моральних вчинків в дітей дошкільного віку, тоді як саме в цей віковий період, на нашу думку, відбувається активне становлення довільної регуляції поведінки на основі моральних норм (І.Д.Бех, О.С.Богданова, А.В.Запорожець, Ю.Б.Мандрик, О.В.Скрипченко та ін.). Вивчення детермінант морального вчинку дозволить сформулювати психолого-педагогічні рекомендації щодо реалізації процесу виховання і самовиховання учнів зазначеного вікового періоду.

Тому **об'єктом** нашого дослідження ми обрали моральну поведінку дошкільників, а його **предметом** – психолого-педагогічні детермінанти моральної поведінки дошкільників. **Мета дослідження** – здійснити теоретичний аналіз моральної поведінки та емпірично вивчити психолого-педагогічні детермінанти її становлення у дошкільному віці і визначити шляхи її формування.

Відповідно до мети дослідження нами поставлено такі основні **завдання**: обґрунтувати теоретичні засади дослідження проблеми становлення моральної поведінки, зокрема визначити їх психолого-педагогічні детермінанти, а також вивчити динаміку становлення моральної поведінки у дітей дошкільного віку.

У психологічному словнику [13] поведінка визначається як рухова активність живих організмів, яку можна зовні спостерігати, включаючи моменти нерухомості, як невід'ємна частина вищого рівня взаємодії цілісного організму з оточенням. Вона є цілеспрямованою системою послідовно виконуваних дій, що здійснює практичний контакт організму з оточенням. Поведінка людини завжди суспільно зумовлена і набуває характеристики свідомої, колективної, ціленапрямованої, довільної і творчої діяльності.

На рівні суспільно детермінованої діяльності людини термін “поведінка” означає також дії людини щодо суспільства, інших людей і предметного світу, що розглядаються з боку їх регуляції моральними нормами. Одиницею поведінки є певні вчинки, в яких формується і разом з тим виражається позиція особистості, її моральні переконання (В.П.Зінченко) [4].

Вчинок визначається як свідомо дія, оцінювана як акт морального самовизначення людини, в якому вона стверджує себе як особистість у своєму ставленні до іншої людини, до себе самої, до групи або до суспільства, до природи в цілому [13]. Більшість психологів (Л.Божович, Л.Виготський, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн та ін.) визначають вчинок як одиничний поведінковий акт, пов’язаний з виконанням або невиконанням людиною своїх моральних обов’язків. Із сукупності таких актів складається моральна діяльність або поведінка людини.

Реалізації вчинку передуює “внутрішній план дії”, в якому представлені свідомо вироблені наміри, є прогноз результату й оцінки з боку оточуючих людей і суспільства в цілому. Узагальнено цей внутрішній план дій виступає у формі наміру як ідеального образу вчинків і завжди існують в усвідомленій формі. Вчинок – це дія, яка усвідомлюється діючим суб’єктом як суспільний акт, що відображає ставлення цієї людини до іншої, а також до колективу, суспільства в цілому і, у свою чергу, викликає ставлення до себе.

Одним із механізмів регуляції моральної поведінки є рефлексія. На думку С.Рубінштейна, рефлексія надає можливість суб’єкту “піднятися” над своїми смислами і “віднести” до них, дозволяє йому відволіктись від них, усвідомити самого себе як “Я”, як суб’єкта, який не вичерпується їх сумою, а підноситься над ними, в змозі зробити вибір між ними [14].

Деякі вчені регулятивну функцію поведінки покладають на совість [7; 8; 10 та ін.]. В.Момов розуміє під совістю складну специфічну форму моральної відповідальності, яка контролює і спрямовує поведінку людини [10]. В.Демиденко визначає совість як досить складну особистісну властивість, яка включає в себе знання, оцінне ставлення до своїх вчинків, конкретні дії, почуття [7]. О.Дробницький вважає, що до совісті слід віднести такі явища внутрішнього досвіду, як: 1) критичне ставлення до себе, незадоволення досягнутим, відчуття розладу з собою, протилежне тенденції до внутрішньої згоди; 2) прагнення не стільки ствердити себе у власних очах, скільки присвятити себе службі будь-якій значущій ідеї або справі, тобто відмова від якого б то не було власного інтересу в моральній діяльності; постановка до себе таких підвищених вимог, які викликають драматичне відчуття розладу з оточуючою дійсністю [8].



Совість у своїй найпростішій формі виступає у вигляді почуттів, розвиваючись поступово в більш складну форму. Робота совісті спрямована на оцінку людських дій з об'єктивної точки зору. Підходячи близько до переживань сорому, це почуття, натомість, спрямовує людську оцінку не на особистість як таку, а на активність (дії) в її результатах і об'єктивних підсумках. Совість – це рефлексивна емоція, болісне переживання індивідом своїх вад та моральної недосконалості. Вона визначає нормативно-ціннісні контури дозволеного і бажаного в поведінці та діяльності.

Загалом совість є інтегральним особистісним утворенням, що корелює з такими самоціннісними якостями людини, як чесність, відповідальність, доброта, емпатійність, любов до іншого, милосердя, і з такими почуттями, як сором, провина. У психологічному плані совість – вищий рівень самодетермінації моральної поведінки людини. Вона є результатом вторинної інтеріоризації обов'язку, що розглядається як підсумок первинної інтеріоризації моральної вимоги, постає не тільки як момент усвідомлення, але і як специфічне переживання на рівні неусвідомленої та непідзвітної суб'єктові психічної діяльності. Завдання совісті – відкрити людині, яка живе у даному світі, “те, що треба” – її обов'язок [18].

Серед інших механізмів функціонування совісті необхідно виділити такі утворення, як соціальні домагання та соціальні очікування. Соціальні домагання виражають ставлення дитини до світу, до іншого і – головне – до власної поведінки на основі того чи іншого ставлення до себе. Соціальні очікування – це припущення суб'єкта щодо оцінки його особистості в цілому, а також стратегії поведінки і конкретних вчинків зокрема [5, с.34-42]. Вони включають, по-перше, усвідомлення індивідом того, яких форм поведінки очікують від нього інші, насамперед, значущі люди, на думку яких він зважає, а також ті, від котрих він залежить, що виступають у ролі інстанції відповідальності; по-друге, усвідомлення дитиною можливих реакцій оточення (похвала, моральна оцінка, покарання тощо) на її поведінку; по-третє, усвідомлення тих вимог, які ставить до людини оточення ( предмет відповідальності).

Як відомо, емоційна сфера є суттєвим регулятором поведінки. У конкретних ситуаціях дошкільники більш покладаються на емоції і переживання. Трапляється, що за повного розуміння певної моральної норми у дитини не народжуються глибокі переживання. Переживання також беруть участь в регуляції поведінки. Закріплення механізму адекватної поведінки на основі емоційних переживань особливо важливо, оскільки вихованню треба подолати характерний для переживань емоційний бар'єр, несприйняття

виховних впливів. Особливе значення мають для особистості, що формується, емоційні переживання, що виникають у сфері спілкування. Несприятливі стосунки з однолітками та значущими для дошкільника дорослими в системі особистих стосунків, якщо вони стають домінуючими, то можуть сприяти формуванню негативних якостей особистості: невпевненості, недовіри, агресивності та ін.

Емоційний процес, викликаний потребою значущим явищем, не вичерпується виникненням локалізованого емоційного ставлення до нього, а поширюється в психологічному просторі, переключаючись в контексті ситуації на інші явища. Останні можуть виступати умовами, причинами, сигналами вихідної емоціогенної події [15, с.39]. Тому часом дитина обурюється не на сам аморальний вчинок, а на людину, що його вчинила, або на тих, хто не попередив його.

За загальноприйнятим визначенням [12, с.488], реально-практичну структуру вчинку утворюють: 1) ситуативна складова – поєднання зовнішніх та внутрішніх умов, що спричиняють певний вчинок; 2) мотиваційна складова – властиве особистості первинне усвідомлення збуджуючого, спонукаючого характеру ситуації, що призводить до актуалізації певних мотивів вчинків, до їх протиставлення чи поєднання, в результаті чого формується мотивація вчинку – складне психологічне утворення, в якому поєднуються певні ідеали, ідеї особистості щодо прийняття певного рішення щодо мети та характеру вчинку; 3) дійовий компонент – комплекс реально-практичних дій особистості, спрямованих на прийняття нею рішення щодо морального змісту ситуації та на реалізацію прийнятого рішення; 4) післядійова складова – комплекс пізнавально-перетворюючих дій особистості, спрямованих на вторинне постдійове усвідомлення змісту здійснених нею вчинків, на усвідомлення їх результатів та на їх оцінювання.

Якщо мати на увазі конкретний вчинок, то, звичайно, виникає потреба визначити його домінуючий мотив. Між тим “при поясненні будь-якого людського вчинку треба враховувати спонуки різного рівня і плану в їх реальному сплетінні і складному взаємозв’язку. Міркувати тут однопланово, шукати мотиви вчинку тільки на одному рівні, в одній площині – означає свідомо позбавити себе можливості зрозуміти психологію людей і пояснити їх поведінку” [14, с. 261].

Мотивами поведінки можуть виступати потреби, точніше усвідомлена необхідність їх задоволення (неусвідомлені потреби можуть бути стимулами вчинків, але не їх мотивами); інтереси – вибрана спрямованість свідомості на ті чи інші об’єкти, які можуть задовольнити наші потреби; цілі – образи очікуваних і бажаних

результатів діяльності. Крім того, мотивами часто виступають настанови – стан стійкої готовності діяти певним чином в певних ситуаціях; соціальні орієнтації – відносно стійке вибіркове ставлення до тих чи інших цінностей життя і культури; звички – установки на певні, автоматично повторювані форми поведінки, які усвідомлені раніше і стали до такої міри стійкими, що не обов'язково потребують активної діяльності розуму при кожному конкретному вчинку. До вищих мотивів вчинків слід віднести глибоко усвідомлені переконання, продумані та відчуті установки й орієнтації, що стали загальними принципами поведінки на раціональному рівні, які визначають і контролюють інші мотиви вчинків.

Будь-який вчинок – це своєрідний цілісний психологічний експеримент особистості, в якому в нерозривній єдності існують суб'єктивно-особистісні (мотиви) і об'єктивно-значущі (результати) елементи. Дія постає як моральний вчинок тоді, коли береться до уваги моральна цінність його суб'єктивних мотивів, його значення для якоїсь іншої людини (родича, знайомого, незнайомого), коли воно за цими причинами викликає до себе те чи інше ставлення, схвалення або осуд з огляду на моральний критерій.

Розглянута нами загальна характеристика вчинку дає можливість перейти до конкретного і більш глибокого розгляду морального вчинку. Відразу зауважимо, що, на жаль, ні в психологічній, ні в педагогічній літературі практично не зустрічається визначення морального вчинку. Моральне й аморальне слід розглядати як два полюси одного явища, бо, на думку багатьох етиків [16], мораль у своєму змісті не обмежується тільки добродійністю та благодійністю, а містить і проступки, і пороки. Аморальне в моралі допомагає зрозуміти її зміни й розвиток.

Загалом моральний вчинок як одиницю моральної поведінки можна уявити у вигляді системи, що включає такі складові: 1) особа, вчинок якої нас цікавить; 2) інша особа, яка безпосередньо чи опосередковано бере участь у вчинку (таких осіб може бути кілька); 3) спілка людей, які могли потенційно брати участь у вчинку, але в даному вчинку це не потрібно, хоча реакція цієї групи осіб на його вплив має значення (референтна група); 4) мікрооточення, в якому реалізується вчинок; 5) сукупність морально-етичних норм, виконання яких обов'язкове в даному суспільстві; 6) сукупність морально-етичних норм, встановлених традиціями даного людського суспільства.

Модель вчинку спирається на дві основні складові. Перша включає в себе наміри, прогнозовані відповідні реакції від оточуючих людей та оточення, в якому планується здійснити вчинок. Ця

складова розглядається як прогноз майбутнього елементарного акту поведінки. Мотиви й цілі входять до цього компонента лише опосередковано, через прогноз відповідних реакцій. Друга складова включає в себе реалізований намір (вплив) і сукупність відповідних реакцій від оточуючих людей та оточення, які виникли у відповідь на реалізацію наміру (мотиви й цілі безпосередні).

Учинок однаковою мірою можна трактувати як суб'єктивно мотивований результат і як об'єктивно реалізований мотив. Щоб правильно оцінити вчинок як моральну дію, треба враховувати одночасно моральну цінність і мотиву, і результату, тобто конкретне співвідношення цих двох аспектів у цьому вчинку.

Адекватна моральна оцінка вчинку уможливорює правильний підхід до формування особистості. Під моральною оцінкою вчинку слід розуміти процес виявлення і, разом з тим, констатації його моральної значущості. А.Гумницький обґрунтовує необхідність виділення в оцінці моральної дії двох ступенів: перший полягає в пізнанні його фактичного боку, другий передбачає визначення соціально-психологічного смислу вчинку, його моральної цінності [6]. Але для адекватної оцінки окремого вчинку або лінії поведінки як сукупності великого ряду конкретних вчинків, на нашу думку, важливо не просто розглядати мотиви й результати з погляду моральної та етичної цінності, а й виявити конкретне співвідношення цих цінностей і проаналізувати ті зовнішні умови, за яких дані мотиви втілюються у результати. Тільки за врахування цілісної структури вчинку можлива побудова більш-менш чіткої ієрархії вчинків, виходячи із їх соціально-моральної цінності – від безумовно цінних до безумовно нецінних з усіма проміжними ступенями.

Найбільш вдалу класифікацію різних вчинків, з погляду оцінки їх моральної цінності, на нашу думку, пропонує А.Зосимовський [9]. Усі вчинки вихованців учений поділяє (умовно) на три великі групи: моральні, аморальні та морально неоднорідні. До групи моральних вчинків входять власне моральні і так звані репродуктивно-моральні дії. До першої групи належать вчинки, позитивний соціальний зміст яких повністю збігається з настановами вихованців, які спираються на такі високоморальні спонуки, як моральний обов'язок, честь та особиста відповідальність. Це ті дії, які людина здійснює цілком вільно, згідно зі своїми внутрішніми переконаннями. До другої групи моральних дій (репродуктивно-моральних) входять ті суспільно правильні вчинки, які, хоч і здійснюються добровільно, згідно з особистим вибором людини, але не визначаються достатньо глибокою усвідомленістю. Їх спонукають і регулюють не особисті переконання, а репродуктивно засвоєні нею моральні погляди і зразки поведінки

оточуючих. Основними різновидами репродуктивних моральних дій є наслідувально-конформні, навіювальні (сугестивні) і бездумно-звичні.

Перший різновид – це ”копіюючі” моральні дії за наочним зразком. Для дошкільників таким наочним зразком може бути моральна поведінка батьків, інших дорослих чи ровесників. Другий – дії, що навіюються, які викликані силою впливу окремих людей на вихованця. Третій характеризується механічним дотриманням раніше засвоєного поведінкового зразка.

У цілісному континіумі моральної поведінки розглянутій групі моральних вчинків протистоїть група аморальних дій, які поділяються на власне аморальні і репродуктивно-аморальні. Перші є антиподом власне моральних вчинків, їх негативний соціальний смисл відповідає змісту внутрішніх настанов вихованця. Підгрупу репродуктивно-аморальних вчинків складають необдумані, несамостійні вчинки, які здійснюються під впливом нездорового оточення. Одні є результатом прямого наслідування дітьми різноманітних нерозумних прикладів і, перш за все, неетичних вчинків людей, що стикаються з ними, героїв кіно- і відеофільмів, персонажів літературних творів та власне вчинків важливого для них дорослого. Інші виникають внаслідок зовнішньої спонуки (підбурювання) до будь-якої неблагодійної дії інших людей і спираються на піддатливість вихованця впливу морально непорядних осіб. Діти дошкільного віку особливо легко піддаються таким впливам через несформованість у них стійких мотивів моральної поведінки. Треті – це бездумно звичне відтворення вихованцем раніше засвоєних ним нездорових манер, звичок тощо.

Групу морально неоднорідних вчинків складають дії, об’єктивний і особистісний смисл яких перебувають в дисгармонії. Ця група вчинків складається також із двох підгруп. До першої, що має назву зовнішніх моральних вчинків, належать загалом позитивні дії, але за внутрішнім, мотиваційним змістом вони не є такими. Дитина дошкільного віку буде виконувати той чи інший вчинок боячись покарання з боку дорослого або розуміючи, що може отримати нагороду за певні дії. Але оцінка цих дій не повинна бути беззастережно негативною, бо для дітей цього віку зовнішньо моральні дії є своєрідним ”перехідним мостом” від морально неповноцінної, негативної до морально повноцінної, позитивної поведінки.

Другою підгрупою аморально неоднорідних вчинків є підгрупа зовнішньо аморальних вчинків, негативних за їх зовнішнім проявом, в той же час без поганих намірів. До них належать аморальні вчинки за незнанням, афективні й ненавмисні вчинки. Це вчинки, які не мають навмисного негативного змісту, що здійснюються

внаслідок тих чи інших вад в процесі морального пізнання, неправильного розуміння обов'язку. Такі дії вихованці здійснюють, коли, наприклад, старанно приховують вчинки інших дітей.

Афективні вчинки провокуються сильним нервово-психічним збудженням вихованця. Причинами таких вчинків можуть бути ті чи інші, частіше несподівані, психогенні травми: образа, уражене самолюбство та інше. Ненавмисні дії – це немотивовані вчинки, які викликані поза волею вихованця найрізноманітнішими випадковими неприємними обставинами, наприклад, коли дитина ненавмисно розбиває посуд. Хоча ці дії і ненавмисні і не завжди підлягають покаранню, все ж таки, як правильно зауважує Е.Натанзон, необхідно вбачати і "деяку провину в таких діях", оскільки вони виникають частіше за все "через відсутність певної зібраності, серйозності й уважності" [11, с.63].

У зв'язку з цим моральна оцінка вчинку дитини повинна ґрунтуватися на знанні "факту" вчинку, правильно відображати його морально об'єктивний та особистісний (суб'єктивно-психологічний) зміст. Лише за цієї умови може бути забезпечена всебічна й об'єктивна моральна оцінка вчинку дитини. Неправильна оцінка вчинку викликає не тільки засмученість, але й образу, обурення, неприємні переживання, а то й протест. Найчастіше за таких обставин поведінка дитини ще більш погіршується. Е.Натанзон справедливо вказує на те, що передусім слід засуджувати вчинок, а не особистість, бо ті чи інші порушення в поведінці можуть мати місце і при правильному (в цілому) розвитку особистості [11].

Теоретичний аналіз сутності та особливостей морального вчинку дозволяє стверджувати, що моральний вчинок зумовлений як зовнішніми несприятливими умовами розвитку особистості дитини, так і внутрішніми – мотивами, інтересами, емоціями, переживаннями, спрямованістю особистості. Моральний вчинок – це дія, яка заслуговує морального схвалення і має як епізодичні прояви, так і постійний характер в дошкільному віці, що дозволяє вже говорити про лінію поведінки, яка характеризується мотивами, цілями, ціннісними орієнтаціями, спрямованістю особистості.

### Список використаних джерел

1. Аликина Н.В. Возрастные психологические особенности агрессивного поведения несовершеннолетних: дис. канд. психол. наук. – К., 1989. – 124 с.
2. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение. – М.: Мысль, 1985. – 115 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 468 с.

4. Большой психологический словарь /Под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. – 3-е изд., дополненное и переработанное. – Санкт-Петербург: Прайм – ЕВРОЗНАК”, 2006. – С.388.
5. Ворошевський М.Й. Ціннісні орієнтації в особистісному становленні сучасної молоді // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наук. праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України /За ред. С.Д.Максименка. – К., 2003. – С.34-42.
6. Гумницкий Г.Н. Нравственный поступок и его оценка. – М.: Знание, 1978. – 64 с.
7. Демиденко В.К. Деякі аспекти морального виховання: Практичний матеріал для класних керівників, вихователів і вчителів. – К., 1995. – 40 с.
8. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. – М.: Наука, 1977. – 331 с.
9. Зосимовский А.В. Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
10. Момов В. Человек, мораль, воспитание. – М.: Прогресс, 1975. – 161 с.
11. Натанзон Э.Ш. Психологический анализ поступков ученика: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 126 с.
12. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Романця. – К.: Либідь, 1997. – 632 с.
13. Психология. Словарь /Под общ. ред. А.В.Петровского, Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
14. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Наука, 1976. – 416 с.
15. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки. – К.: Україна-Віта, 1996. – 39 с.
16. Словарь по этике /Под ред. А.А.Гусейнова и И.С.Кона. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
17. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С.Аверинцев, Э.А.Араб-Оглы, Л.Ф.Ильичев и др. – 2-е изд. – М., 1989. – 815 с.
18. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 376 с.

Essence of moral conduct and psychological-pedagogical determinants of its becoming are analysed for pre-school children.

**Key words:** moral conduct, reflection, conscience, action, moral estimation, moral act.

*Отримано: 2.03.2010*



## Сім'я як чинник становлення моральної самооцінки у молодших школярів

У статті проаналізовано вплив сім'ї на становлення моральної самооцінки у молодших школярів. Саме у сім'ї закладаються основи моральної особистості дитини, зокрема, її адекватної моральної самооцінки. Пропонуються основні напрями у сімейному вихованні для формування адекватної моральної самооцінки.

**Ключові слова:** сім'я, моральна самооцінка, моральні звички, моральний вчинок, моральна поведінка.

В статье анализируется влияние семьи на становление нравственной самооценки у младших школьников. Именно в семье закладываются основы нравственной личности ребенка, в частности, ее адекватной нравственной самооценки. Предлагаются основные направления у семейного воспитания для формирования адекватной нравственной самооценки.

**Ключевые слова:** семья, нравственная самооценка, нравственные привычки, нравственный поступок, нравственное поведение.

Сім'я як одна з найвищих цінностей на Землі має створювати умови для щасливого, повноцінного, плідного життя кожної людини. Адже саме тут закладаються основи моральності особистості дитини, зокрема, її адекватної моральної самооцінки. Тому батьки мають повною мірою усвідомлювати свою відповідальність перед Богом і суспільством за виховання дитини.

Сімейне виховання полягає у формуванні особистості дитини, розвитку її здібностей, інтересів, світогляду, духовної культури, передачі дорослими членами сім'ї морального досвіду. Саме тут закладаються найвищі людські моральні цінності, дитина вперше соціалізується. Соціалізація охоплює всю сукупність обставин і чинників, що впливають на становлення й розвиток особистості. Надзвичайно важливе значення для формування життєвих ставлень дитини мають передусім взаємини між самими батьками, оскільки в них віддзеркалюється загальний дух сімейних стосунків, спрямованість життєдіяльності сім'ї, її моральна атмосфера. Роль сім'ї у процесі становлення моральної особистості неocenenna, оскільки та атмосфера, в якій зростає дитина, є невід'ємною ланкою морального розвитку і виховання дитини, завдяки якій вона вчиться, розвивається і вдосконалюється.

Важливо зазначити, що від правильного сімейного виховання дитини залежить чи стане вона в майбутньому повноцінною моральною особистістю, повноправним членом суспільства. Сімейне виховання – тривалий процес впливу на особистість дитини, що виражається в спрямованих діях з боку батьків для досягнення певного результату. Результати сімейної взаємодії залежатимуть від впливу батьків на дітей і можуть проявлятися по-різному. В цьому разі в дітей формується тип поведінки, який відповідає ціннісним уявленням сім'ї. Кожна сім'я має свої ціннісні орієнтації.

Духовні цінності школяра залежать від стосунків, які встановлюються між батьками і дітьми. Б.Ананьев [1], М.Боришевський [2], Г.Костюк [5], М.Савчин [7] стверджують, що саме цінності визначають особливості і характер відносин особистості з оточенням. Г.С.Костюк зазначає: “Дорослі опосередковують формування досвіду дитини вже з перших її днів. Немає ніякої можливості провести якусь штучну межу, що відокремлювала б особистий досвід дитини від досвіду суспільного, а тим більше не можна протиставити їх. Особистий досвід дитини проймається досвідом, засвоєним від дорослих, через що набуває нової якості [4, с. 127]. Це свідчить, що дитина не народжується на світ з визначеним ставленням до себе. Як і всі інші особливості особистості, її моральна самооцінка формується в процесі виховання і в основному залежить від сім'ї.

Моральна самооцінка – це оцінювання дитиною своїх морально-духовних якостей, моральних знань, навичок і вміння ідентифікувати себе з образом позитивних чи негативних морально-оцінних еталонів, незалежно від різних умов, ситуацій. Для успішного морального виховання дітей батьки мають володіти цілим комплексом моральних знань, умінь і навичок, які дозволяють їм ефективно виконувати свою головну батьківську функцію. Моральну культуру батьків становить усе їхнє життя, те, як вони розмовляють, як читають книги і дивляться кінофільми, як поводяться з людьми, який мають духовний запас і, звичайно ж, як ставляться до своїх дітей. Діти розвиваються, в першу чергу, шляхом копіювання та наслідування дорослих, тому дуже важливо, щоб на початку життєвого шляху біля колиски були морально грамотні люди, охоплені вищими моральними почуттями, що будуть слугувати за зразок дитячому наслідуванню.

Особливості моральної самооцінки значною мірою залежать від того, наскільки адекватно дитина сприймає себе та свої морально-соціальні зв'язки, бо мораль, як стверджує М.Савчин [6], є однією з нормативно-регулятивних форм суспільної свідомості, яка впливає на соціальні відносини, людські стосунки за допомогою принципів,

правил, норм, законів, кодексів, приписів тощо. Сім'я повинна формувати в дитини позитивні моральні уявлення про себе, свою поведінку, що є невідмінною умовою щастя, успішної адаптації в соціальних умовах, що змінюються. Наші дослідження показують, що діти з високою моральною самооцінкою відрізняються активністю, прагненням до досягнення успіху як в навчанні, так і суспільній праці і в іграх. Зовсім по-іншому ведуть себе діти з низькою моральною самооцінкою. Їх основна особливість – невпевненість у собі. У всіх своїх справах вони переважно очікують тільки на невдачу. Немає ніякого зв'язку між особливостями моральної самооцінки дитини і матеріальною забезпеченістю сім'ї. Зате міцність сім'ї є дуже важливим фактором її адекватності. У неповних сім'ях часто зустрічаються діти із заниженою моральною самооцінкою. У молодшому шкільному віці, відповідно до концепції Е.Еріксона [4], формується особистісне утворення як почуття соціальної і психологічної компетенції, а також почуття диференційованості своїх можливостей. Із засвоєнням дітьми моральних норм і цінностей, моральної поведінки у них відбуваються зміни у морально-поведінковій сфері. Недаремно, молодший шкільний вік вчені (Л.Висотіна, Л.Сапожнікова, С.Якобсон та інші) називають сенситивним у засвоєнні моральних норм і формування саморегуляції, адекватної моральної самооцінки.

У віці молодшого школяра В.Давидов [3] виділяє такі новоутворення: довільність, внутрішній план дій, теоретичне мислення, рефлексія, які є вагомими, оскільки у дітей формуються вміння вчитися. На цьому етапі розвитку формується вміння свідомо ставити мету діяльності і знаходити способи її досягнення. Виконуючи будь-яке завдання, молодші школярі шукають якнайкращі шляхи його розв'язку, вибирають, порівнюють дії, планують їх порядок та засоби реалізації. М.Савчин [7] доводить, що чим більше “кроків” власних дій може передбачати дитина і чим старанніше вона може порівнювати різні варіанти, тим більш успішно вона буде контролювати фактичний розв'язок моральних ситуацій. Однак для більшості дітей у цьому віці різко змінюється спосіб життя, переходять до нової серйозної навчальної діяльності, у них повніше розвиваються попередньо складені форми поведінки. У цей час збільшуються вимоги до поведінки дитини, її знань, умінь. Появляються оцінки досягнень і невдач, різні реакції батьків на ці оцінки. Дитина не впевнена в своєму виборі, не вміє передбачати хід подій та власну моральну поведінку в певній ситуації, що викликає фрустрацію. Тоді у дитини з'являється нестабільний образ Я та занижена моральна самооцінка, низький рівень самоповаги. Бо самоповага визначає

загальний тонус, стан, настрої, плани, активність дитини. Занижена самоповага здатна зробити моральну поведінку дитини хворобливою, нестійкою, спровокувати хибну моральну поведінку. Погану послугу батьки роблять і дітям, яких постійно захвалюють, перетворюючи їхній часто малозначущий випадковий успіх у велике досягнення.

Процес становлення моральної самооцінки має суперечливий і неврівноважений характер. Особливу роль у формуванні моральної самооцінки відіграє емоційна атмосфера сім'ї. Батьківська любов і прийняття дитини – джерело і гарантія емоційного благополуччя дитини, підтримка тілесного і душевного здоров'я. Глибокий постійний психологічний контакт з дитиною – це універсальна вимога до виховання, яке однаковою мірою може бути рекомендовано всім батькам. Контакт необхідний у вихованні кожної дитини в будь-якому віці. Цей контакт ніколи не може виникнути сам по собі, його потрібно забезпечувати і створювати. Контакт з дитиною, як вищий прояв любові до неї, потрібно будувати на основі пізнання її неповторної індивідуальності. Існує також чимало концепцій психології, зокрема, гуманістичної, в яких велике значення приділяється стосункам дорослих з дітьми, особливо емоційному контакту з дитиною. Констатується, що відсутність або недорозвиток позитивних емоційних стосунків, особливо з близьким сімейним оточенням, може лягти в основу психопатичного розвитку особистості. Так, у концепції індивідуальної психології А.Адлера такі особистісні особливості, як прагнення до успіху та домінування, а також неврози розглядаються як реалізація потреби в гіперкомпенсації біологічної недостатності. Поведінковий підхід у дитячій патопсихології М.Роттер розглядає особистісні порушення як результат засвоєння неправильних поведінкових стереотипів і формування шкідливих звичок, а Е.Берн звертає основну увагу на систему міжособистісних і внутрішньоособистісних стосунків – батьки, дорослі, дитина. У працях В.Франкла поява внутрішньоособистісного конфлікту, невротичні реакції у дітей розглядаються як наслідок психотравмуючого впливу з боку батьків або суспільства в цілому.

У концепції нейролінгвістичного програмування причиною особистісних порушень є порушення комунікації членів родини, неузгодженість їхніх вербальних і невербальних висловлювань, що призводить до відчуття розгубленості у дитини і формування у неї порушених форм спілкування і неадекватного морального уявлення про себе.

Постійне тактовне співчуття та співпереживання в емоційному стані дитини створює основу для глибокого взаєморозуміння між

дітьми і батьками і вимагає від батьків проявів емпатії. В основі цього механізму є вміння батьків поставити себе на місце дитини, поглянути на дійсність з її точки зору, не обов'язково означає ототожнювати себе з нею. Якщо батьки проявляють емпатію, це означає, що вони приймають до уваги лінію поведінки своєї дитини, ставляться до неї співчутливо. У ситуаціях емоційного дискомфорту дитина, як правило, неусвідомлено вибирає якийсь зі способів психологічного самозахисту – активного чи пасивного характеру. Поводячись агресивно, дитина намагається протистояти емоційному негативізму, який виникає у взаємодії з дорослими.

Взаєморозуміння в емоційному контакті між дітьми і батьками, передбачає конструктивний діалог, постійне спілкування. Як наголошує В.Я.Титаренко, “групова свідомість сім'ї – це складний соціальний феномен, діалектична єдність загального і особливого. Загальне виступає у ньому не лише як наслідок певної ідентичності поглядів, норм, орієнтацій тощо, які тією чи іншою мірою властиві вступаючим у шлюб, але і як продукт конкретного буття сім'ї, результат спільних форм діяльності подружжя, спілкування, на основі чого утворюється новий, більш високий ступінь спільності думок, оцінок, норм, ціннісних орієнтацій, соціальних почуттів і інших елементів свідомості [8, с.110].

Головне у діалозі – це спільна спрямованість до єдиної мети, спільні бачення оцінок моральної чи аморальної ситуації. Важливо з повагою ставитися до особистості дитини, до її інтересів, вчинків, смаків, друзів. Тільки в діалозі можна з'ясувати позиції, бачення ситуації, плани обох сторін. Сам діалог є запорукою того, що спілкування сприятиме розвитку дитини, зростанню її відповідальності, формуванню у неї адекватної моральної самооцінки.

Причиною порушення норм і правил сімейного спілкування може бути низька комунікативна компетентність батьків, застосування негативних способів міжособистісних взаємин. До цього можна віднести накази, пряме інструктування, застереження, погрози, маніпулювання, нотації, пряму негативну оцінку, висміювання, інтерпретацію поведінки, поставлення діагнозу, розслідування, допит тощо.

Отже, гармонійність взаємин між членами родини забезпечує становлення внутрішнього світу дитини, який віддзеркалює всі батьківські впливи і вносить у свідомість дитини, збагачуючи соціально-моральний досвід. Розуміння дитини як цілісне сприйняття її такою, якою вона є, визнання за нею права бути самою собою. Розуміння сприяє формуванню моральної самосвідомості дитини, становленню її як моральної особистості, дає їй можливість проявити внутрішній світ, розв'язати проблеми.

В емоційно-особистісному зростанні важливі батьківські установки, зокрема: “не твоя справа, ще замалий”, “ти такий впертий, як твій тато”, “незграбо”, що негативно позначаються на поведінці дітей і формують занижену моральну самооцінку. Тоді дитина постійно буде невпевненою, перебуватиме у стресі. Цей страх буде спонукати у подальшому житті до вживання алкоголю, наркотиків, до правопорушень та злочинів.

Мета нашого дослідження полягала у виявленні впливу морального оцінювання моральної поведінки дітей молодшого шкільного віку батьками і дітьми. Були використані такі методи: спостереження, індивідуальні бесіди, анкетування.

Так, дітям пропонувалися, запитання такого змісту:

1) Як батьки тебе оцінюють: а) коли ти зробив добрий вчинок, б) коли ти вчинив погано; 2) Чи батьки тримають суворий контроль за твоїми моральними вчинками? 3) Чи дають тобі можливість здійснити моральний вибір? 4) Чи навчають тебе моральних вчинків?

Ми з’ясували, що у 6-7-річному віці приблизно 25% батьків звертають увагу на добрий вчинок дитини і заохочують її до моральної поведінки. У 7-8-річному віці уже дещо менше 20% батьків звертають на це увагу, а у 8-9-10 років тільки 15,1-14,7%.

Очевидно, з віком відсотки морального вчинку знижуються, бо актуальним стає: якщо тебе “хтось образив – віддай здачу”, “коли потрібно – можеш сказати неправду”, тобто сучасний школяр повинен за себе стояти, хоч він вчинив аморальний вчинок. Одержані дані ілюструє таблиця 1.

*Таблиця 1*

**Розподіл досліджуваних за виділенням ними моральної оцінки з боку батьків**

суб’єкт оцінки	ситуація моральної оцінки	Кількість досліджуваних за віком, %			
		6-7 р.	7-8 р.	8-9 р.	9-10 р.
<b>Батьки</b>	- коли ти зробив добрий вчинок	25	20	15	14,7
	- коли ти вчинив погано	23,2	22	19	15
	- чи батьки тримають суворий контроль за твоїми моральними вчинками	20	17,3	16,8	13
	- чи дають тобі можливість здійснити моральний вибір	18,5	7,0	6,2	4,7
	- чи навчають тебе моральних вчинків	25	20	15,1	14,7

На запитання “Коли ти вчинив погано?” 6-7 річні діти відповіли, що 23,2% батьків реагують на їхню аморальну поведінку. У 7-8 річному віці реагують 22% батьків, у 8-9 років ще дещо менше – 19%, а у 9-10 років тільки 15%.

На запитання “Чи батьки тримають суворий контроль за твоїми вчинками?” 20% 6-7 річних дітей стверджували, що батьки тримають суворий контроль за їхніми вчинками, 17,3% дали 7-8 річні діти, дещо менше 8-9 річні діти, а 9-10 річні ще менше – 13%.

Далі ми з'ясували, що 18,5% 6-7 річним дітям батьки дають можливість здійснити моральний вибір, 7,0% батьків дають таку можливість 7-8 річним, 8-9 річним 6,2% батьків, а 9-10 річним тільки 4,7%.

Цікавим запитанням виявилось “Чи навчають тебе батьки моральних вчинків?”. Велике пожвавлення відчувалося у 6-7 річних дітей, які відповіли, що 25% батьків навчають їх моральних вчинків. 7-8 річних дітей навчають 20% батьків, у 8-9 річному віці ще менше – 15,1% батьків, а 9-10 річні поставились скептично до цього запитання, мовляв, “хіба це важливо”, і тільки 14,7% батьків навчають моральних вчинків у цьому віці.

Якщо у 7-8 річному віці батьки більше звертають увагу на моральну поведінку, то пізніше, у 7-10 років, оцінювання моральної поведінки відходить на задній план. Вони не формують в дітей вміння аналізувати причини і наслідки моральної і аморальної поведінки, вміння регулювати власну поведінку, відтак оцінювати і контролювати себе як суб'єкта взаємодії.

Батькам, досліджуваних дітей, ставилися запитання, що стосуються оцінювання моральної поведінки дітей: 1) Чи навчаєте дитину моральних знань?; 2) Чи заохочуєте до моральних вчинків?; 3) Чи сварите дитину, коли вона образила когось?; 4) Чи контролюєте моральну поведінку дитини?; 5) Чи спонукаєте здійснити моральний вибір дитини?; 6) Чи наполягаєте ви на своїй думці при виборі дитиною поведінки?

Дослідження показали, що батьки, як правило, у першому класі ще звертають увагу на моральну поведінку дітей, а вже у 2, 3, 4 класах – будь-які прояви співвідносять з їх розумовими здібностями і ставленням до навчання. У першому класі 35,1% батьків навчають дітей моральних знань, у другому класі показники дещо менші – 28,2% батьків, у третьому класі ще зменшуються – 20,1% батьків, а у четвертому тільки 18,9% батьків навчають дітей моральних знань. Якщо у першому класі 20,1% батьків заохочують дітей до моральних вчинків, то у четвертому тільки 10,5% батьків. На запитання “Чи сварите дитину, коли вона образила когось?” у першому класі “так” відповіли 20,0% батьків, у другому – 17,2% батьків, у третьому класі – 14,5%, а у четвертому тільки 10,8% батьків.

Ми з'ясували, що у першому класі 22,2% батьків контролюють моральну поведінку дитини, у другому класі контролюють 20,7%



батьків, у третьому ще менше – 17,2% , а у четвертому тільки 14,2% батьків. Щодо “ Чи спонукаєте здійснити моральний вибір?”, то батьки не знали яким чином це можна зробити. Лише 15,7% батьків у першому класі знали, як це можна зробити, і постійно спонукають свою дитину здійснювати моральний вибір, у другому показники зменшуються, 12,1% , у третьому ще менше – 8,5% , а у четвертому класі тільки 5,4% батьків. Пожвавлення викликало у батьків 1(35,0%)-2(27,1%) класах запитання “ Чи наполягаєте на своїй думці при виборі дитиною поведінки?”, у третьому відповіли 18,2% батьків, у четвертому класі 15,5% . Одержані дані ілюструє таблиця 2.

*Таблиця 2*

**Розподіл досліджуваних за моральною оцінкою поведінки дитини**

Об'єкт оцінювання	Ознаки моральної оцінки	Кількість досліджуваних за класами, %			
		1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
Діти	чи навчаєте дитину моральних знань	35,1	28,2	20,1	18,9
	чи заохочуєте до моральних вчинків	20,1	15,3	13,8	10,5
	чи сварите дитину, коли вона образила когось	20,0	17,2	14,5	10,8
	чи контролюєте моральну поведінку дитини	22,2	20,7	17,2	14,2
	чи спонукаєте здійснити моральний вибір	15,7	12,1	8,5	5,4
	чи наполягаєте на своїй думці при виборі дитиною поведінки	35,0	27,1	18,2	15,5

Моральна самооцінка дитини, її власне уявлення про свою особистість, здібності, можливості не враховуються. Але саме від цих моральних уявлень залежить впевненість школяра у своїх силах, усвідомлення результатів своєї діяльності. Батьки рідко ставлять дітей у ситуацію морального вибору, в яких вони мають можливість проявити своє Я, оцінити власну діяльність. Зазвичай батьки наполягають на своїй думці, як має дитина оцінити той чи інший вчинок. Не виробляється моральна звичка гуманної поведінки, їм важко себе оцінити. А коли формувати добру звичку, то виникає ефективна ідентифікація як спосіб прилучення до соціальної дійсності: для утворення моральних звичок важливий справжній приклад, який можна наслідувати, бо одними словами сформувавши звичку дуже важко. У цьому плані М.Савчин [5] підкреслює позитивну роль моральних звичок як актуально неусвідомлених феноменів, які проявляються в тому, що вони:

- а) закріплюють нагромаджений особистістю моральний досвід;

- б) поведінка людини стає стійкішою й послідовнішою;
- в) дозволяють миттєво відгукуватися на ситуацію, поведінка стає оперативнішою;
- г) звільняють свідомість для розв'язання складніших моральних проблем та аналізу конфліктних ситуацій.

Через несформованість звички морально оцінювати свою поведінку пізніше діти свідомо не хочуть визнавати свої недоліки. Вони просто не в змозі їх побачити навіть під впливом сторонніх людей. Батькам не слід змушувати дитину привселюдно визнати свої проступки і помилки у вчинках, а допомогти їй самій переконатися в їх реальності. Адекватна моральна самооцінка молодшими школярами своїх вчинків сприяє налагодженню відносин і взаєморозумінню з оточуючими людьми, робить дітей більш відкритими до зовнішніх впливів.

Більшість батьків стверджували, що на першому місці має бути фізичне здоров'я, а моральність відходить не те, що на друге місце, а то – на останнє. Так, звичайно, дитина повинна бути здорова, але не тільки соматично, а й душевно.

Сім'я є фундаментом і для формування моральних переконань як умови становлення адекватної моральної самооцінки. Формування моральних переконань, як і свідомості особистості в цілому, є соціально-детермінованим процесом. Неодмінною умовою виникнення переконань у людини є усвідомлення нею змісту і об'єктивної необхідності моральних норм суспільства та їх добровільне і самостійне дотримання у конкретних життєвих ситуаціях. За цієї умови моральні норми перетворюються на внутрішні еталони і мотиви поведінки людини. Результатом такого перетворення і є виникнення в особистості моральних переконань. І тому дуже важливо, щоб процес розвитку моральних переконань завжди був керованим, бо діти, ніби лакмусовий папір, вбирають у себе все з навколишнього оточення, у тому числі і погане. Молодший школяр, що діятиме згідно з власними моральними переконаннями, самостійно, вільно буде робити моральний вибір і приймати відповідне рішення. При цьому він не лише передбачить реакцію інших людей на його вчинок, але й сам постійно буде контролювати себе, оцінювати свої дії і вчинки.

Отже, у плані формування адекватної моральної самооцінки молодшого школяра у сімейному вихованні батькам необхідно:

- 1) озброювати дітей моральними знаннями; 2) особистим батьківським прикладом спрямовувати прагнення дітей до об'єктивного розрізнення добра і зла, формувати моральні переконання;
- 3) спонукати до морального вибору і розвивати прогностичне вміння

у регулюванні поведінки; 4) уникати стереотипів та шаблонів, розвивати творчість і емпатію у моральних стосунках; 5) порівнювати моральну поведінку дитини тільки з моральною нормою, а не з моральною поведінкою інших дітей; 6) недопускати надмірний суворий контроль за дитиною; 7) відрізняти “добру” і “зручну” дитину; 8) уникати негативних оцінок результатів поведінки дитини; 9) формувати моральні звички до моральної поведінки і стимулювати до моральної поведінки та адекватного морального самооцінювання.

### **Список використаних джерел**

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – 338 с.
2. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 144-150.
3. Давыдов В.В. Психологическое развитие младших школьников. Эксперимент психологического исследования. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
4. Эриксон Е. Детство и общество/ Пер. с англ. – СПб.: Ленато АСТ, Фонд “Университетская книга”, 1996. – 592 с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості /Під ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Рад.шк., 1989. – 608 с.
6. Савчин М.В. Духовний потенціал людини. – Івано-Франківськ. вид-во “Плаї” Прикарпатського ун-ту, 2001. – 203 с.
7. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.
8. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности. – М.: Мысль, 1987. – 352 с.

In the article it is considered the influence of the family on becoming of moral self-esteem of a junior schoolchildren. Bases of moral personality of the child are founded exactly in the family, particularly its adequate moral self-esteem. Basic directions are offered in family education for forming of adequate moral self-esteem.

**Key words:** family, moral self-esteem, moral habits, moral action, moral behaviour.

*Отримано: 30.02.2010*

## Акмеологічні аспекти професійно-педагогічної підготовки працівників ОВС

Розглянуто акмеологічні аспекти професійної підготовки працівників ОВС з урахуванням психолого-педагогічних чинників, що супроводжують правоохоронну діяльність. Визначено актуальність педагогічної підготовки працівників правоохоронних органів.

**Ключові слова:** професійна освіта, акмеологія, компетентність, професіоналізм, педагогічна підготовка.

Рассмотрены акмеологические аспекты профессиональной подготовки сотрудников ОВД с учетом психолого-педагогических факторов, которые сопровождают правоохранительную деятельность. Определена актуальность педагогической подготовки работников правоохранительных органов.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, акмеология, компетентность, профессионализм, педагогическая подготовка.

**Вступ.** Становлення державності в незалежній Україні визначає принципово нові й важливі завдання для всього суспільства, в тому числі і для правоохоронної системи держави. Специфіка сучасної правоохоронної діяльності вимагає від працівників органів внутрішніх справ міцних юридичних знань, розвиненої правової та психологічної культури, сформованих умінь і навичок, морально-психологічної стійкості та фізичної загартованості. Від рівня підготовки фахівців правоохоронної сфери залежить добробут кожного члена суспільства і майбутнє держави в цілому.

Водночас аналіз результатів досліджень з теорії і методики професійної освіти (В.І. Барко, М.В. Костицький, С.Д. Максименко, В.С. Медведєв, В.М. Синьов, О.П. Хохліна, Ю.М. Швалб, Г.Х. Яворська, С.І. Яковенко та ін.) дає змогу стверджувати, що успіх діяльності працівника органів внутрішніх справ значною мірою залежить від рівня особистісної та соціально-професійної зрілості особистості фахівця. Феномен зрілості особистості працівника ОВС слід розглядати як особливий якісний стан розвитку його професіоналізму, що, в свою чергу, є інтегральною характеристикою професійної зрілості особистості як суб'єкта правоохоронної діяльності.

На сучасному етапі проблеми формування соціально-професійної зрілості в процесі професіогенезу суб'єкта діяльності вивчає така

наука, як “акмеологія” (від грец. акме – вищий ступінь чогось, логія – наука, тобто наука, яка вивчає вершину досягнення). Акмеологія проводить порівняльні дослідження професійної діяльності, розглядає процес діяльності як рішення (інтуїтивне, свідоме, надсвідоме) незліченного ряду репродуктивних і творчих задач. Акмеологія вводить поняття: “рівень діяльності”, “вершини діяльності”, “умови”, “фактори і стимули продуктивної діяльності”. Основними категоріями акмеології на даному етапі її розвитку є “професіоналізм” і “компетентність”. Само поняття “акмеологія” було введено у вітчизняну науку Н.А. Рибніковим 1928 р.

Сьогодні в психології й акмеології йде інтенсивний пошук конструктивів, що адекватно відбивають здатність особистості бути стійкої до ентропії навколишнього середовища, зберігати самоідентичність, успішно розвиватися, виходячи на рівень акме, тобто високого статусу професіоналізму.

Професіоналізм діяльності в ОВС – це якісна характеристика, перш за все, працівника ОВС як суб’єкта правоохоронної діяльності, що відбиває високу професійну кваліфікацію і компетентність, розмаїтість ефективних професійних навичок і умінь, у тому числі заснованих на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами і способами розв’язання професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність щодо запобігання та профілактики правопорушень з високою і стабільною ефективністю.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** На даному етапі удосконалення системи професійної підготовки працівника ОВС наука акмеологія ще не знайшла належного і гідного розвитку. Виявлення умов і чинників, що детермінують професіогенез сучасного високопрофесійного фахівця органів внутрішніх справ, на наш погляд, дозволить цілеспрямовано й ефективно керувати даним процесом.

**Зв’язок роботи із важливими науковими чи практичними завданнями.** Дослідження акмеологічних аспектів професійно-педагогічної підготовки працівників ОВС відповідає плану наукових досліджень, передбачених наказом МВС України “Про затвердження пріоритетних напрямків наукових та дисертаційних досліджень, які потребують першочергового розроблення і впровадження в практичну діяльність органів внутрішніх справ на період 2004-2009 років” від 05.07.2004 р., №755.

Результати дослідження акмеологічних аспектів професійно-педагогічної підготовки працівників ОВС є підґрунтям Концепції реформування системи освіти МВС, яка затверджена наказом МВС від 28.10.2007 р. № 411 “Про реформування системи освіти МВС

України та підвищення якості підготовки фахівців для органів внутрішніх справ”.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано роз’яснення даної проблеми і на які спирається автор.** Аналіз педагогічних, психологічних та інших досліджень дає підстави стверджувати, що різним аспектам професійної підготовки фахівців для органів внутрішніх справ в науці приділялася значна увага. Напрацьовано важливі теоретичні і практичні матеріали, зокрема, дослідниками визначено сутність загальної, моральної, педагогічної, соціально-комунікативної культури молодого офіцера (В.П. Барковський, А.С. Морозов, М.М. Ісаєнко, І.В. Михайліченко); розроблено технології адаптації курсантів до навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі закритого типу (Г.І. Васильєв, О.В. Іванова, В.В. Конопльов, О.О. Назаров та ін.); розкрито особливості емоційно-вольового становлення особистості курсантів (М.І. Ануфрієв, В.І. Дьяченко, І.П. Закорко, М.М. Козяр, В.І. Пліско та ін.). Не залишилися поза увагою дослідників проблеми формування професійної усталеності (В.І. Дьяченко та ін.), а також емоційної усталеності (А.І. Черкашин, З.Л. Шайхлісламов та ін.) працівників органів внутрішніх справ у процесі фахової підготовки як передумови готовності до професійної діяльності в ОВС.

Аналіз новітніх досліджень із загальної, юридичної та соціальної психології, професійної психології та педагогіки у контексті діяльності ОВС свідчить про необхідність і можливість цілеспрямованого становлення особистості працівників ОВС як компетентних фахівців, які відповідають сучасним вимогам правоохоронної діяльності (В.Г. Андросюк, В.І. Барко, М.Г. Братасюк, В.П. Казміренко, Л.І. Казміренко, М.В. Костицький, Є.Д. Лук’янчиков, С.Д. Максименко, О.Є. Маноха, В.С. Медведєв, О.М. Морозов, В.В. Рибалка, В.М. Синьов, О.М. Столяренко, В.О. Татенко, О.В. Тімченко, Л.Д. Удалова, О.П. Хохліна, Ю.М. Швалб, Г.О. Юхновець, Г.Х. Яворська, С.І. Яковенко). Професійна компетентність розглядається в акмеології як здатність суб’єкта праці ефективно вирішувати значиме коло професійних завдань. Сукупність видів професійної компетентності утворює професіоналізм.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми професіогенезу (становлення особистості професіонала) в сучасних умовах розбудови демократичного правового суспільства й системного реформування правоохоронних органів дає підстави констатувати, що дослідження засобів цілеспрямованого становлення особистості працівника ОВС є актуальним й практично значущим завданням відомчої науки системи МВС. У реалізації зазначених завдань провідну роль має

відігравати нова міждисциплінарна область знань у системі наук про людину – акмеологія. Предметом даної науки є закономірності розвитку і саморозвитку зрілої людини, формування творчої готовності до майбутньої професійної діяльності.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Проблеми особистості є центральними проблемами психологічної науки, оскільки саме особистість є основою для розуміння будь-яких психічних явищ. Не менш значущими є й проблеми розвитку особистості працівника ОВС, ключовими передумовами якого є контроль власної поведінки, формування системи внутрішньої регуляції діяльності, яка забезпечує здатність фахівця до саморозвитку та самореалізації.

За сучасних умов при вирішенні завдань з підвищення рівня професійної підготовки в ОВС особлива увага приділяється інтелектуальному, моральному, культурному розвитку, професійному росту і творчій самостійності фахівця-правоохоронця. Сьогодні ні в кого не виникає заперечень відносно того, що психолого-педагогічні знання, уміння і навички дозволяють працівникам ОВС краще орієнтуватися в роботі з населенням, цілеспрямовано здійснювати виховно-профілактичну роботу. Отже, є потреба в удосконаленні психологічної і педагогічної підготовки сучасних високопрофесійних працівників ОВС. Тому є підстави говорити не про якісь фрагменти швидкоплинної моди на педагогічні засоби кримінологічної профілактики, а саме про її педагогічні основи.

Зазначимо, що аналіз фахової літератури щодо підготовки і готовності працівників ОВС до ефективного вирішення завдань правоохоронної діяльності засвідчив суттєву прогалину в структурі кадрової підготовки, а саме – відсутність її педагогічного аспекту, спрямованості правоохоронця на професійну діяльність типу “людина – людина”.

**Формування цілей статті (постановка завдання)** Мета нашої статті – дослідити акмеологічні аспекти професійної підготовки працівників ОВС з урахуванням психолого-педагогічних чинників, що супроводжують правоохоронну діяльність.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Зміни і перетворення в будь-якій сфері людської діяльності повинні починатися зі зміни і перетворення її суб’єкта. У зв’язку з кардинальними змінами в соціально-політичному житті нашої країни, що пов’язані з розбудовою України як незалежної держави, виникла гостра потреба переосмислення ситуації, що склалася у галузі підготовки фахівців правоохоронної системи, взагалі, й працівників ОВС зокрема.



Працівники органів внутрішніх справ повинні мати як спеціальну фахову, так і загальну міліцейську підготовку та бути спроможними ефективно виявляти і відслідковувати причини та умови, що сприяють злочинам, запобігати і протидіяти такій злочинності.

Динаміка розвитку готовності працівників ОВС до майбутньої професійної діяльності, тобто набуття високого рівня професіоналізму, або професійного акме, залежить як від зовнішніх, так і від внутрішніх умов.

Серед зовнішніх умов як детермінуючих чинників ми виділили специфіку професійних завдань, їхні труднощі, новизну, екстремальний характер; умови (оперативну обстановку) професійної діяльності; особливості стимулювання дій і результатів діяльності й т.д.

До внутрішніх умов, на наш погляд, належить мотивація діяльності; прагнення до досягнення результату й оцінка ймовірності успіху; адекватність самооцінок інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових можливостей; почуття відповідальності, впевненості в собі, професійній підготовленості й особистому досвіді мобілізації сил на вирішення завдань великих труднощів (у тому числі, для дій у напружених ситуаціях); стан здоров'я й фізичне самопочуття; уміння контролювати й регулювати рівень свого стану готовності; уміння самонастроюватися, створювати оптимальні внутрішні умови для майбутньої діяльності.

Сукупність особистісних характеристик працівника ОВС, необхідних для успішного виконання правоохоронної діяльності, визначається поняттям “професійна компетентність”, що відбиває єдність теоретичної і практичної підготовки до ефективного виконання оперативно-службових завдань.

Як вже зазначалося, професія правоохоронця належить до професійного типу “людина – людина”, що поєднує в собі як суб'єкт-об'єктні, так і суб'єкт-суб'єктні відносини. Будь-які суб'єкт-суб'єктні та суб'єкт-об'єктні відносини (чи то у процесі навчання, чи то у процесі безпосередньої професійної діяльності) передбачають виховний вплив одного із суб'єктів на іншого, міжособистісні взаємозв'язки, процес спілкування (діалогізування), дотримання педагогічного такту, педагогічної етики, культури спілкування і витримки, доцільного і доречного використання методів і прийомів педагогічного впливу на інших.

Означені відносини притаманні і фахівцям правоохоронної діяльності. У зв'язку з цим ми вбачаємо доцільним виокремити у структурі професійної готовності майбутніх правоохоронців

професійно-педагогічну компетентність. За новим тлумачним словником української мови, поняття “компетентний” визначається як такий, що має “достатні знання в певній галузі; який із чимось добре обізнаний, тямущий” [5].

Поняття “професійно-педагогічна компетенція” вперше було введено в науковий обіг Н.В. Кузьміною [6]. Автор так визначає професійно-педагогічну компетентність (педагога за фахом): це “сукупність умінь педагога як суб’єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань” [1].

Під професійною правоохоронною педагогічною компетентністю Ф.К. Думко розуміє сукупність науково-педагогічних знань, сформованість професійно-педагогічних умінь, навичок, ціннісних орієнтирів, що обумовлюють ефективне вирішення виховних завдань у процесі профілактично-корекційної та інших видів правоохоронної діяльності.

Аналізуючи профілактичну діяльність працівників правоохоронних органів, нами було розроблено функціограму та кваліфікаційну характеристику дільничного інспектора міліції як основного виконавця завдань цього напрямку діяльності ОВС [8]. При цьому ми враховували те, що профілактична робота в ОВС поділяється на виконання завдань загальної та індивідуальної профілактики правопорушень.

Так, враховуючи завдання загальної профілактики правопорушень, при розробці функціограми дільничного інспектора міліції ми виокремили розділ “Профілактична діяльність”, у якому передбачено такі види діяльності правоохоронця: виступи перед населенням, участь в обговореннях, роз’ясненнях законів; контроль за підтриманням правил дозвільної системи [8, дод. А, с.1]. Що стосується індивідуально-профілактичної роботи працівників ОВС, то ми цю діяльність розглядали в окремих підрозділах, де визначено “Робота з особами, які вчиняють правопорушення у сфері сімейно-побутових відносин та порушують правила громадського співжиття” (виявлення та взяття на облік відповідних осіб; проведення з ними профілактичної роботи; інформування органів охорони здоров’я про осіб, взятих ними на облік, які порушують громадський порядок) та “Робота з неповнолітніми правопорушниками, їх рідними і особами, що їх замінюють” (виявлення і взяття на облік відповідних осіб, проведення профілактичної роботи з особами) [8, дод. А, с. 2]. З-поміж провідних завдань індивідуально-профілактичної роботи дільничного інспектора міліції ми виокремили виховний, психолого-педагогічний та адміністративний вплив на профілакторованих осіб.

Означена змістова лінія діяльності дільничного інспектора міліції, за нашим переконанням, становить педагогічний аспект його професійної правоохоронної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної і фахової літератури в аспекті готовності майбутніх правоохоронців до професійної діяльності засвідчив, що вченими розглянуті як фахові, так і психологічні сторони підготовки курсантів ВЗО МВС до роботи в органах внутрішніх справ. Натомість, як ми бачили, ніхто навіть не згадує про педагогічний аспект чи, навіть, педагогічну спрямованість як компонент у діяльності правоохоронця, необхідність педагогізації якої закладено, на нашу думку, уже в самій її професійній типізації “людина – людина”.

Щоправда, Г.О. Юхновець, розкриваючи психологічну характеристику професійної готовності керівних органів внутрішніх справ, з-поміж їхніх професійних якостей виокремлює “педагогічний такт, уміння педагогічно грамотно викладати підлеглим професійні знання...” [11]. А серед шляхів підвищення ефективності службової підготовки працівників органів внутрішніх справ автор називає такі: “психолого-педагогічна підготовка співробітників органів внутрішніх справ; психолого-педагогічний супровід діяльності співробітників органів внутрішніх справ на всіх етапах їхнього навчання та служби” [11]. Як бачимо, педагогічна спрямованість правоохоронної діяльності і в цьому випадку згадується лише в контексті психологічної підготовки.

Педагогічна підготовка стосовно працівників правоохоронних органів – це знання принципів виховання й оволодіння комплексом методів і прийомів психолого-педагогічного впливу на особу, реалізованих у певних формах індивідуально-виховної роботи. Оскільки об’єктом виховання є правопорушники, працівникам правоохоронних органів необхідно навчитися виявляти помилкові антигромадські погляди, переконання, стереотипи в мисленні, що сприяють асоціальним установкам правопорушників, і вибирати найбільш діючі форми, методи і прийоми їхнього перевиховання і виправлення.

Формування в межах педагогічної підготовки професійно-педагогічної компетентності як одного з аспектів загальної готовності працівника ОВС до виконання оперативно-службових завдань правоохоронної діяльності охоплює такі чинники, як когнітивно-педагогічну (обізнаність із формами і методами профілактично-педагогічної роботи), конструктивно-виховну (планування, прогнозування, програмування профілактичної роботи), комунікативну (вміння спілкуватися з різними категоріями населення),

оцінно-регулятивну (уміння оцінювати і регулювати профілактично-педагогічний аспект правоохоронної діяльності) компетенції.

**Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розробок у даному напрямку.** Активізація ролі людського чинника залежить від вирішення відповідних психологічних і педагогічних проблем, що завжди виникають там, де проводиться робота з людьми, зокрема профілактика правопорушень. Вирішення проблеми підвищення ефективності виховного процесу залежить від рівня психолого-педагогічного впливу на чинники, що впливають на антигромадську і протиправну поведінку громадян. Зміст перебудови виховно-профілактичної системи, насамперед, визначається тим, що існуюча раніше “каральна” профілактика, була заснована на заходах соціального контролю, суспільно-адміністративного і карного покарання.

На наш погляд, на сучасному етапі розвитку держави вона повинна бути замінена охоронно-захисною профілактикою, представленою комплексом адекватних заходів соціально-правової, медико-психологічної і соціально-педагогічної підтримки і допомоги родині, дітям, підліткам, юнацтву. При цьому на профілактичну діяльність правоохоронних органів певним чином впливають педагогічні явища, до яких належать:

- рівень освіченості, вихованості, культури населення;
- організація дозвілля громадян, наявність інституцій для організованого проведення вільного часу, діяльність установ культури;
- організація правового виховання населення, використання засобів масової інформації, ефективність застосовуваних форм, методів і прийомів впливу на соціальні і вікові групи населення;
- рівень педагогічної підготовки працівника ОВС, що здійснює профілактичну роботу.

Визначаючи завдання педагогічної підготовки працівника ОВС, слід говорити, насамперед, про формування педагогічної компетентності як інтегральної акмеологічної характеристики високого рівня професіоналізму працівника ОВС, що забезпечує конструктивне вирішення завдань професійної діяльності, спілкування і саморозвитку, за допомогою реалізації гностичної, селективної, рефлексивної, проєктивної і трансформаційної функцій.

Сформований високий рівень психологічної компетентності дозволяє працівнику ОВС як суб’єктові професійної діяльності доцільно використовувати особистісні ресурси, мінімізувати витрати, оптимізувати зовнішню і внутрішню активність, конструювати продуктивні моделі саморозвитку. При цьому слід зазначити, що

вплив педагогічної компетентності працівника ОВС на успішність правоохоронної діяльності виявляється в доцільному використанні психолого-педагогічних ресурсів в ситуаціях загальнопрофілактичної й індивідуально профілактичної діяльності працівників ОВС, у розширенні інформаційної бази щодо прийняття професійних рішень, в організації позитивної взаємодії, у формуванні високого рівня професіоналізму.

Отже, професіоналізм особистості працівника ОВС слід розглядати як комплексну якісну характеристику суб'єкта правоохоронної діяльності, що відбиває високий рівень професійно важливих або індивідуально-ділових якостей, креативність, адекватну амбітність, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на професійний розвиток.

Акмеологічний професіоналізм виявляється не тільки у високій результативності діяльності, але й у гуманістичній спрямованості на розвиток особистості працівника ОВС. Комплексна модель розвитку психологічної компетентності працівника ОВС в системі підвищення кваліфікації містить ціннісно-змістовний компонент, що визначає стратегію, мету, напрямок і принципи розвитку; змістовний, що забезпечує мотивацію, навчання, розвиток і апробацію компетентного стилю; інструментальні, об'єднуючі види діяльності, засоби і критерії розвитку; рефлексивний компонент, що включає аналіз, оцінку і корекцію функціонування моделі; прогностичний, на рівні якого планується результат з урахуванням ситуативних і відставлених ефектів моделювання. Цільове призначення комплексної моделі полягає в досягненні оптимального рівня розвитку психологічної компетентності як інтегральної акмеологічної характеристики працівника ОВС.

#### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К., Бодалев А., Деркач А., Кузьмина Н., Лаптев Л. Акмеология вчера, сегодня, завтра // Прикладная психология и психоанализ. – М., 1997. – № 1. – С. 1 – 26.
2. Анисимов О. С. Основы общей и управленческой акмеологии / О. С. Анисимов, А. А. Деркач. – М. ; Новгород : РАГС, 1995. – 272 с.
3. Барко В. І., Ірхін Ю. Б., Нецерет Т. В., Шаповалов О. В. Професіографічний опис основних видів діяльності в органах внутрішніх справ України: Практичний посібник. – К: Київський кац. ун-т внутр. справ, ДП “Друкарня МВС”, 2007. – 100 с.

4. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека : Характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М. : Флинта, 1998. – 287 с.
5. Енциклопедичний словник: Психологія праці, реклами, керування, інженерна психологія й ергономіка // Під ред. Б.А. Душкова. – К., 2000. – с. 418.
6. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. – Кн. 2: Акмеологические основы управленческой деятельности / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2000. – 536 с.
7. Думко Ф.К., Запорожцева Г.Є. Професійно-психологічна підготовка співробітників ОВС /За ред. Думка Ф.К. – Одеса: НДРВВ ОІВС, 2000. – 47 с.
8. Запорожцева Г.Є. Психологічний аналіз професійної діяльності дільничного інспектора міліції та визначальні умови її удосконалення: Дис... канд. психол. наук: 19.00.06 / НАВСУ. – К., 2002. – 226 с.
9. Климов Е. А. Психология профессионала. – М.: Институт практич. психологии; Воронеж: НПО “МОДЕК”, 1996. – 400 с.
10. Маркова А. К. Основы профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 456 с.
11. Юхновець Г.О., Казміренко Л.І. Організація і проведення виховної і соціально-психологічної роботи з особовим складом органів внутрішніх справ // Науковий вісник Української академії внутрішніх справ. – К.: Вид-во УАВС МВС України. – 1996. – № 2. – С. 179-191.

Acmeological aspects of professional training of the militia staff were considered. At the same time psychological-pedagogical factors that attend law enforcement activity were taken into account. As well there were determined currency of pedagogical training for law-enforcement agencies' staff.

**Keywords:** professional education, acmeology, competence, professionalism, pedagogical training.

*Отримано: 18.03.2010*

## НАРАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ГЕРМЕНЕВТИЧНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Статтю присвячено проблемі нарративної компетентності практичного психолога як основній складовій його професійної компетентності, що виражається в умінні побачити за історією особистості (клієнта), у ході надання психологічної допомоги, її індивідуальний нарратив.

**Ключові слова:** професійна компетентність, нарративна компетентність, нарратив.

Статья посвящена проблеме нарративной компетентности практического психолога как основной составляющей его профессиональной компетентности, которая выражается в умении увидеть за историей личности (клиента), во время оказания ей психологической помощи, ее индивидуальный нарратив.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, нарративная компетентность, нарратив.

**Постановка проблеми.** Проблема професійної компетентності фахівця є актуальною і своєчасною. Зміна пріоритетів у системі професійної діяльності психологів, зокрема, у взаємодії психолога з клієнтом, потребує особливого підходу до розробки і застосування інноваційної психологічної роботи з ними у межах процесу підготовки. Актуальність дослідження проблеми формування професійної компетентності у майбутніх психологів у період навчання та становлення основ професіоналізму суттєво зростає у зв'язку з перебудовою системи освіти у сучасній Україні. Соціальний запит висуває високі вимоги до професійної підготовки психолога та визначає професійну компетентність майбутнього фахівця як одну з актуальних проблем сучасної психологічної освіти. Професійна компетентність є однією з вагомих складових будь-якої діяльності. Сформованість адекватного уявлення психолога про власну професійну компетентність спонукає:

- до вдосконалення професійної майстерності, впливає на його уявлення про цінність власної особи, формує, певною мірою, самооцінку та рівень домагань;
- забезпечує чітке розуміння особливості професійної адаптації та успішності, кар'єрного зростання практичних психологів в умовах ринкових відносин;



– встановлення критеріїв оцінки професійності психологів фахівців.

**Мета статті** полягає у розгляді наративної компетентності як засобу реалізації професійної компетентності та однієї з професійно значущих якостей психолога-практика.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Професійна компетентність – це здатність ефективно вирішувати практичні завдання щодо соціалізації особистості, яка розвивається, забезпечення внутрішніх умов діяльнісної інтеграції особистості в суспільство за рахунок розвитку ціннісних орієнтацій, формування практичних умінь діяльнісної соціально бажаної самореалізації.

Н.В. Чепелева [14] трактує професійну компетентність практичного психолога як єдність знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності, та досвіду, який передбачає не лише володіння необхідними практичними вміннями і техніками, а й наявність у фахівця розвиненого поля професійних смислів, що великою мірою зумовлюють творчий характер діяльності практичного психолога. Саме розвинена смислова сфера особистості є передумовою продукування нових ідей, креативного виходу з складних життєвих ситуацій.

Професійна компетентність психолога є складним психологічним утворенням, що забезпечує успішність його професійної діяльності й включає в себе систему діялісно-рольових (знання, уміння й навички) та особистісних (професійно важливих якостей) характеристик.

Під когнітивним компонентом професійної компетентності психолога-практика розуміємо накопичення знань, які утворюють його професійну лексику, що формується внаслідок розуміння специфічних текстів. Розуміння ми розглядаємо як відновлення структури смислу, який закладено у текст процесом мислення, і приєднуємось до думки Н.В. Чепелевої про те, що розуміння забезпечує не тільки засвоєння наукової та навчальної інформації, і відповідно системи професійних значень, професійного тезаурусу, але й є базою для подальшого розвитку професійної компетентності фахівця, оскільки без сформованих когнітивних операцій розуміння неможлива ефективна та продуктивна як навчальна, так і професійна діяльність.

Операційний компонент професійної компетентності практичного психолога полягає в оволодінні професійними навичками та техніками, психологічним інструментарієм не тільки в семантичному, а й процедурному аспекті. Відбувається переорієнтація від розуміння до інтерпретації. У практичній психології інтерпретація вико-

ристовується у вузькому (прийом, комунікативна техніка, направлена на виявлення неусвідомлених фактів психічного життя, їх подальше осмислення у ході взаємодії психолога-практика та особистості, що потребує психологічної допомоги) [4] та широкому (характеристика процесу надання психологічної допомоги, що включає всі його етапи та забезпечує смислову гармонію індивідуального буття людини у світі) [1] смислах.

Комунікативний компонент професійної компетентності охоплює у змістовному плані компетентність у реалізації комунікативної, інтерактивної функцій спілкування; компетентності в реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії партнерів по спілкуванню; компетентність у розв'язанні продуктивних та репродуктивних завдань спілкування; компетентність у реалізації поведінкового, операційно-інструментального та особистісного рівнів спілкування.

Комунікативна компетентність передбачає не лише вміння вести діалог з клієнтом, а й орієнтацію на партнера як рівноправного суб'єкта спілкування. Це активна взаємодія, взаєморозуміння, діалог психолога та клієнта. Діалог є найціннішим засобом діяльності психолога, а діалогізм найважливішою його професійною якістю [12]. Ознака діалогічної особистості – подолання домінант, що забезпечує відкритість іншому, спрямованість власної свідомості на розуміння “Я-іншого”.

Моральний компонент професійної компетентності, що має за основу емоційну складову є вмінням адекватно виявляти власні емоції, володіти собою та власними емоційними станами. Перераховане вище сприяє повноцінному спілкуванню та дає змогу знайти вихід із конфліктних ситуацій.

**Основний матеріал і результати дослідження.** До складових професійної компетентності психолога-практика слід також віднести нарративну компетентність як природне утворення особистості фахівця, покликаного надавати психологічну допомогу особистості у ситуації “неможливості жити” (Ф.Ю. Васильюк). Особистість практичного психолога виступає еталоном психологічного здоров'я і комфорту та, є за словами Р. Мея, основним інструментом, знаряддям праці. Таким чином, серйозним завданням системи професійної підготовки практичних психологів має бути сприяння їх особистісному розвитку, культивування потреби у постійному самовдосконаленні, яке є неможливим без самопізнання.

Індивідуальний досвід життя особистості (клієнта) може бути представлений собі та іншому (практичному психологу) у формі нарративу [13]. Ідею про те, що людська свідомість має нарративну

структуру, висувають як зарубіжні, так і вітчизняні автори. Зокрема, пропонується так званий “нарративний принцип”, в основі якого лежить положення про те, що люди мислять, роблять певні життєві вибори відповідно до нарративних структур, тобто нарратив розглядається як організаційний принцип діяльності особистості (Ф.Сабрін). Деякі зарубіжні автори висловлюють думку про те, що життя людини великою мірою насичене оповідями, історіями, в яких відображений весь її досвід, а повідомляючи історії свого життя, особистість стає відповідальною за нього (Д.Карр, К.Метінгел, М.Вайт). Така відповідальність береться за основу в концепції нарративної ідентичності (П.Рікер). Відповідно до даної концепції особистість усвідомлює себе в процесі оповідання іншому історії свого життя.

У дослідженнях вітчизняних психологів нарратив розглядається як впорядкування життєвих подій в єдину послідовність, що побудована виходячи із загальної життєвої концепції оповідача (Н.В.Чепелева). Зауважується, що текст-нарратив доцільно розглядати як засіб саморозуміння (“історія для себе”) та засіб самоподачі, самопред’явлення (“історія для іншого”). Однією з найважливіших його функцій є саме самопрезентація – само-розкриття, декларування і ствердження індивідуальної системи цінностей, поглядів, переконань. Завдяки нарративу суб’єкт усвідомлює себе, свій досвід, презентує певну точку зору, стверджує себе таким, яким він прагне бути, а також створює своє минуле. Тобто людина, проживаючи своє життя, конструює його історію. В процесі такого конструювання відбувається переосмислення власного досвіду та власної особистості, виникає нове бачення тих подій життя, власних рис та якостей, що з певних причин не усвідомлювалися чи не приймалися людиною, – а це призводить до конструювання більш цілісної історії життя.

Під час надання психологічної допомоги особливого значення набуває саме нарративний модус розуміння суб’єкта, оскільки “він дозволяє осмислити не тільки суть ситуації, але й допомогти йому зібратися в собі, вибудувати більш продуктивну “історію”, яка позбавлена багатьох суперечностей, проблем і внутрішніх конфліктів, “історію”, з якою він міг би примиритись, прийняти її як свою власну або як план, згідно з яким можна створити свою подальшу “історію” власного життя” [11, с. 189].

Виявлення та дослідження специфічного, нарративного способу осмислення світу, представленого у сформованому клієнтом “тексті” – є центральним завданням герменевтично роботи практичного психолога (Н.В. Чепелева). Саме тому, особливої актуальності набувають питання підготовки кваліфікованих, нарративно компе-

тентних фахівців. Тріада “інтерпритація – розуміння – діалог” як підґрунтя наративної компетентності практичного психолога, відповідно до Н.В. Чепелевої, є надійним забезпеченням його професійної компетентності та однією з професійно значущих якостей психолога-практика.

Дослідження наративної компетентності як складової професійної компетентності практичного психолога передбачає верифікацію таких гіпотез:

- наративна компетентність є складовою професійної компетентності практичного психолога, що виражається у вмінні побачити за історією особистості, у ході надання психологічної допомоги, її індивідуальний наратив як засіб усвідомлення нею власного досвіду та власної особистості;
- комплементарними до особистості практичного психолога якостями, наявність яких обумовлює забезпечення особистісного зростання клієнта в процесі індивідуальної і групової роботи, є: соціальний інтелект, діалогізм, комунікативна компетентність, рефлексія, несуперечлива Я-концепція.

Важливим чинником упорядкування, організації та моделювання психічної реальності є наративні структури.

Ідея зв'язку свідомості зі структурами мови була впроваджена та глибоко осмислена ще Гегелем. Мовне спілкування у процесі трудової діяльності спричинило формування автокомунікації у формі внутрішнього діалогу з собою, що, на думку М.М. Бахтіна, є основою, механізмом свідомості.

Мовна форма ставлення до світу виражається у висловлюваннях та їх переплетіннях – текстах. Відповідно, свідомість людини, що розкриває сенси через тексти, виступає мовним началом. Людина лінгвізує світ та безперервно трансформує його за допомогою власної мови. Проживаючи життя, вона конструює його історію. Її зміст залежить від багатьох умов та чинників, що склались ще до народження, сформувались в дитинстві чи зрілому віці. Ю. Кристева називає вихідну систему сенсів та значень, що засвоюється на ранніх етапах розвитку, гено-текстами, що є абстрактним рівнем довербального функціонування особистості. Реальні тексти, що втілюють певні наміри суб'єкта – фено-тексти, утворюються в результаті окремих актів розуміння та осмислення гено-тексту.

Кожна нова подія особистої історії отримує свою інтерпретацію, що зумовлена попереднім ходом подій. І якщо певна сумарна інтерпретація є позитивною, то в людини формується позитивне ставлення до свого досвіду, біографії, життя в цілому. Спосіб переживання подій і визначає психологічну долю особистості.

Згідно з Ф. Джеймсом, усвідомлення досвіду є можливим завдяки оповідній функції, тобто світ є доступним людині лише як історія про неї. Будучи невід'ємною частиною людської реальності, нарратив володіє низьким порогом чуттєвості щодо різноманітних особистісних змін. Структурувальна функція нарративу уможлиблює впорядкування внутрішньої реальності залежно від змін в усвідомленні й осмисленні досвіду. Ефективність посередницької функції нарративу між культурою й особистістю визначається його подвійною природою: нарративи є водночас картами світу й особистості, що дозволяє конструювати себе за допомогою історії як частини нашого світу. Осмислення життя відбувається через оповідь – як через загальнокультурні та національно-родові нарративи, що конструюються на підставі інтеріоризованих культурних взірців. Особистість розглядається оповідачем історії, а отже, у фокусі її уваги є проблеми “Я”.

Н.В. Чепелева пропонує психологічний підхід до вивчення тексту як моделі взаємодії автора та реципієнта, що передбачає розкриття текстових рамок, вихід у позатекстову реальність: діяльність, у яку він включений, ситуацію, на яку він орієнтований, представленість автора у тексті, роль реципієнта, на якого розрахований текст.

За Н. В. Чепелевою в тексті підлягають аналізу такі інформаційні плани [8].

1) Когнітивна інформація, що містить повідомлення про факти, події, теоретичні положення, закладені у текст його автором.

2) Рефлексивна інформація складається з концептуального шару, мета якого – повідомити реципієнту авторське розуміння відносин між явищами, фактами, думками, представленими у когнітивному інформаційному плані. Рефлексивна інформація включає в себе експресивний шар, що виражає авторське ставлення до певних положень, що викладені у тексті, та їх оцінку.

3) Регулятивна інформація, основна функція якої – керування сприйняттям та розумінням тексту. Наявність у тексті регулятивної інформації дозволяє реципієнтові структурувати повідомлення, встановлювати взаємозв'язки між різними фрагментами тексту, прогнозувати подальший розвиток змісту, підтримувати інтерес реципієнта до текстового повідомлення.

Отже, інформаційну наповненість тексту можна представити таким чином: когнітивний план (фактологічна та теоретична інформація), рефлексивний план (концептуальна, експресивна, індексальна інформація), регулятивний план (регулятивно-антиципуюча та регулятивно-ретроципуюча інформація).

Когнітивною основою комунікативної компетентності особистості Н.Ф. Каліна називає соціальний інтелект, який виступає специфічним когнітивним утворенням, що забезпечує ефективність соціальної активності особистості [6]. Серед конструктів, що втілюють функціональну структуру соціального інтелекту, – уміння шукати необхідну інформацію, відсутність імпліцитних уявлень, рефлексія на кінцеву мету, інтерес до людей, розуміння достатності результату в груповій діяльності, здатність до асиміляції нетрадиційного досвіду.

О.М. Крутий системною якістю інтелекту називає діалогічність, що має зв'язок з різними підсистемами психіки і передбачає здатність особистості враховувати або продукувати варіанти точок зору реальних чи потенційних суб'єктів у процесі рішення різних проблемних ситуацій, яка проявляється як у внутрішньому, так і у зовнішньому плані (Г.М. Кубинський).

Інтелектуальна рефлексія (О.Є. Біловаю, А.З. Зак, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов та ін.) виступає як усвідомлення людиною логічної форми своїх дій, виявлення і перетворення передумов і результатів поведінки, діяльності, спілкування.

Діалогічність як суттєва ознака інституту психологічної допомоги, невід'ємна риса професіоналізму взаємодії психолога з психологічною реальністю клієнта незалежно від парадигми психологічної допомоги, у якій працює фахівець. Діалогічність передбачає рівноцінну, паритетну взаємодію смислів у процесі інтерсуб'єктної інтерпретації фахівцем і клієнтом травмуючих подій життя останнього, що констатують породження, синтез нового смислу психологічної ситуації і досягнення психічного гомеостазу клієнта, його особистісний ріст. Отже, діалогічність взаємодії передбачає створення єдності цілей і смислів суб'єктів, що визначає співробітництво як важливу ознаку реальної взаємодії. Співробітництво як спрямованість особистості характеризується виявленням інтересів, потреб обох сторін, обговоренням їх, пошуком взаємоприйняттого рішення, формуванням альтернатив у вирішенні проблеми і не може бути реалізоване інакше, як на підставі актуалізації діалогічних інтенцій усіх партнерів по спілкуванню. Такою є позиція В.Н. Панфьорова з приводу специфіки проявів діалогу, який передбачає логічне, смислове та психологічне єднання партнерів, їх включеність у співробітництво, узгодження позицій. С.Л. Братченко розглядає діалог як комунікативне співробітництво, як взаємодію різних логік, точок зору. Таким чином, виявлення рівня спрямованості особистості на співробітництво можна розглядати як виявлення рівня діалогічної спрямованості суб'єкта (психолога) на співробітництво у взаємодії з іншими (клієнтом).

М.Я. Амінов, М.В. Молоканов зазначають, що професія психолога в комунікативному плані виступає прикладом спеціальних здібностей, які вимагають інтерперсональних умінь, тобто таких якостей особистості, що забезпечують успішну взаємодію між людьми, взаєморозуміння, організацію спільної діяльності. Складовими системи інтерперсональних умінь науковці називають готовність до контактів, вміння їх підтримувати, вміння зберігати емоційну рівновагу в процесі спілкування, високу чутливість, емоційну привабливість для інших людей. Отже, однією з найголовніших серед професійних спонук практичного психолога має бути орієнтація на людину, її прийняття.

У дослідженнях І.М. Семенова та С.Ю. Степанова рефлексія виступає як переосмислення і перебудова суб'єктом змісту своєї свідомості, що розгортається в 5 етапів: актуалізація смислових структур Я, вичерпання цих актуалізованих смислів при апробації стереотипів досвіду, їх дискредитація у контексті виявлених суперечностей, інновація принципів конструктивного переборення цих суперечностей, реалізація через реорганізацію змісту особистого досвіду.

Розглядаючи особливості професійної рефлексії практичного психолога, Н.І. Пов'якель відзначає її здвоєність, дзеркальність взаємного відображення суб'єктів спілкування і взаємодії, самопізнання і пізнання, змістом яких виступає відтворення особистісних особливостей [10]. Дослідниця підкреслює особливе значення когнітивного компонента професійної рефлексії психолога-практика, який спрямований на усвідомлення себе реального і себе як особистості, усвідомлення себе як професіонала, своїх дій, поведінки та прогнозування їх наслідків.

Р. Бернс визначив Я-концепцію як динамічну систему уявлень людини про саму себе, що включає в себе: усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, самооцінку, суб'єктивне сприймання зовнішніх чинників впливу на особистість. Будучи важливим регулятором поведінки, Я-концепція виконує потрійну функцію:

- 1) сприяє досягненню внутрішньої інтерпретації набутого досвіду;
- 2) визначає характер і особливості інтерпретації набутого досвіду;
- 3) слугує джерелом очікувань стосовно власної поведінки і самого себе.

Я-концепція створює відчуття своєї постійної визначеності, самототожності та адекватності. Тому наявність несуперечливої, позитивної Я-концепції – одна з найважливіших умов ефективності



професійної діяльності практичного психолога, особистість якого виступає основним знаряддям, інструментом надання психологічної допомоги (Ю. Альошина, О.Бондаренко, Р. Мей та ін.).

**Висновок.** Отже, нарративна компетентність –

1) є складовою професійної компетентності практичного психолога і засобом усвідомлення ним власного досвіду та власної особистості;

2) виражається у вмінні побачити за історією особистості, у ході надання психологічної допомоги, її індивідуальний нарратив;

3) соціальний інтелект, діалогізм, комунікативна компетентність, рефлексія, несуперечлива Я-концепція є комплементарними до особистості практичного психолога якостями, наявність яких обумовить забезпечення особистісного зростання клієнта в процесі індивідуальної і групової роботи.

### Список використаних джерел

1. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика: Учебное пособие. – К.: Укртехпресс, 1997. – 216 с.
2. Брокмейер Й., Харе Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. – 2000. – №3. – С. 29 – 42.
3. Василюк Ф.Е. Семиотика психотерапевтической ситуации и психотехника понимания // Моск. психотерапевтический журнал. – 1996. – №4. – С. 48-68.
4. Гримак Л.П. Общение с собой: начала психологи активности. – М.: Политиздат, 1991. – 320 с.
5. Калина Н.Ф. Основы психотерапии. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. – 272 с.
6. Калина Н.Ф. Диагностика социального интеллекта личности // Журнал практикующего психолога. – 1999. – №5. – С. 159-178.
7. Литовченко Н.Ф. Втілення психологічної ситуації у наративі клієнта // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості, психологічна допомога особистості / За ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. – К., 2009. – Том 11. – Вип. 2. – С 124-130.
8. Наративні психотехнології / Чепелева Н.В., Смульсон М.Л., Шиловська О.М., Гуцол Ф.Ю.; За аг. ред. Чепелевої Н.В. – К.: Главник, 2007. – С. 144.
9. Основы психосемантики (за нарративними технологіями). / Чепелева Н.В., Смульсон М.Л., Шиловська О.М., Гуцол С.Ю.; За заг. ред. Чепелевої Н.В. – К.: Главник, 2008. – С. 192.

10. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6-7. – С. 3-7.
11. Проблеми психологічної герменевтики. Монографія / За ред. Н.В. Чепелевої. – К.: Міленіум, 2004. – 276 с.
12. Чепелева Н.В. Особистісна підготовка практикуючого психолога // Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К.: Либідь, 1999. – С. 242-249.
13. Чепелева Н.В. Процессы понимания и интерпритации в деятельности практического психолога // Практична психологія: теорія, методи, технології. – К.: НІКА-ЦЕНТР, 1997. – С. 102-108.
14. Чепелева Н.В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика // Актуальні проблеми психології. – К.: Інститут психології АПН України. – 1999. – Вип. 19. – с. 271 – 279.

The article is devoted to the problem of narrative competence of practical psychologist as a basic component of his professional competence which is expressed in ability to see by the history of personality of a client while gluing psychological helps, its personal narrative.

**Key words:** professional competence, narrative competence, narrative.

*Отримано: 31.01.2010*

**УДК 159.923.5**

*А.О.Іванченко*

## **Феномен синергії як стимулятор креативного мікроклімату в психологічній навчальній системі**

В даній статті показано, що відродження креативності методом лінгвокультурологічного включення на початковому етапі навчання італійської мови забезпечує синергетичний взаємодія між викладачем і студентами, сприяє створенню благодійного мікроклімату і підтримує підліткову допитливість студентів та тенденцію до самоактуалізації.

**Ключові слова:** креативний, креативність, синергія, мікроклімат.

В даній статті показано, що відродження креативності методом лінгво-культурологічного включення на початковому етапі навчання італійському мові забезпечує синергетичкий взаємодія між викладачем і студентами, сприяє створенню сприятливого мікроклімату, підтримує підліткову любознательність студентів і тенденцію до самоактуалізації.

**Ключевые слова:** креативный, креативность, синергия, микроклимат.

За останні десятиліття дослідження особистості в психології приділяється пильна увага, причому аналіз особистості здійснюється з точки зору її цілісності. При цьому, сучасна соціальна ситуація, а також розвиток як науки, так і ціннісних орієнтацій суспільної думки багато в чому аналогічні науковій та суспільній тенденції першої половини ХХ століття, коли соціально затребуваною ставала орієнтація на особистість з розвинутою пізнавальною активністю, з творчим потенціалом і з сформованими прагненнями до самореалізації. Однак дотепер дана багатообіцяюча ідея практично так і не реалізована на практиці і у багатьох наукових працях вона носить чисто декларативний характер, являючись ні до чого не зобов'язуючою аксіомою.

В теперішній час Україна, нарівні з усіма постсоціалістичними країнами, переживає епоху криз і кардинальних перетворень у всіх суспільних інститутах, торкнувшись усіх сфер життя нашої країни. Відбувається переоцінка цінностей і в суспільстві, і в науці, у процесі якої пріоритетними стають завдання вивчення синергізуючої активності людей, формування в них усвідомленої та вільно обраної позиції. І не можна не погодитися, що саме в процесі творчості відбувається відхід від стану когнітивного дисонансу або навіть психічного дискомфорту та перехід до яскраво вираженого емоційного відчуття радості і задоволеності, тобто до стану психічного консонансу [4, с. 321]. Творча креативність, що припускає відсутність домінуючого контролю, призводить до погодженого позитивного "підкріплення" вербальних, інтелектуальних і креативних здібностей людини, а отже, до підвищення ефективності її діяльності [2]. У силу цього тематика розвитку креативності по теперішній час продовжує залишатися актуальною і характеризується загостреним науковим інтересом.

Процес сучасного суспільного розвитку та тенденція до розширення міжнародних контактів висвітили також проблему творчих здібностей індивіда, у рамках якої для нашого дослідження ми обрали питання лінгвістичної креативності студента, яке є практично ігнорованим в області викладання іноземних мов. Ми

вважаємо, що для ефективного формування професійної бази майбутнього педагога/перекладача першорядним є реалізація принципів креативного навчання. Без них неможливо визначити психологічні особливості та механізми становлення креативної зрілості майбутнього фахівця, гостро затребуваного в усіх областях людської діяльності. Це підтверджує необхідність і **актуальність** дослідження психологічних основ креативності, що впливає з виниклого протиріччя між соціальним замовленням суспільства на творчу особистість, що самоактуалізується, і слабкою розробленістю питання психологічних закономірностей підвищення креативності.

Загальновизнано, що підлітковий вік називають критичним, оскільки саме в цей час відбувається якісна перебудова всіх структур особистості, виникають і формуються нові психологічні утворення. На початку навчання у вузі (тобто на момент закінчення шкільної та переходу до вищої освіти) ще як мінімум 1-3 роки продовжує превалювати специфіка підліткового віку. Однак завдяки природній підлітковій гнучкості, активній відмові підлітка від стереотипів, його прагненню до самовдосконалення, становлення образу-Я підліткового віку можна вважати найбільш сенситивним, когнитивно придатним і благодатним для розвитку креативності як особистісної якості. Незважаючи на вищесказане, лінгвістична креативність в студентській аудиторії до сьогоднішнього дня не вивчалася, що становить **новизну** нашого дослідження. **Об'єктом** дослідження є особистість у студентському віці в процесі формування її лінгвістичних здібностей. **Предмет** дослідження – феномен синергії, який має функцію стимулятора розвитку креативності в умовах малої навчальної системи, що самоорганізується. **Ціль** роботи полягає в тому, щоб показати, що креативний ріст студентської активності, який цілком залежить від синергізуючого впливу викладача на учнів, незмінно призводить до інтелектуальної відкритості, до високих показників професійної інноваційної культури і до самоактуалізації в житті та професійній діяльності.

**Постановка проблеми дослідження.** У наш час уже немає потреби підтверджувати очевидне: період останньої половини минулого сторіччя з явною очевидністю виявив, що техніко-економічний світовий прогрес коштував істотних особистісних вкладень для переважної кількості людей, що працюють у різних сферах соціального життя в усіх країнах. Рівень сукупних втрат від надлишкового соціального та життєвого пресингу навіть у більш розвинутих частинах світу, таких, як Америка і Європа (у порівнянні з Україною), виливається у зашкалюючу збиткову статистику. Закордонні наукові статистичні дані показують, зокрема, що

знижується продуктивність праці, збільшуються випадки хвороб, нещасних випадків і смертельних наслідків, підвищуються фінансові витрати по оплаті лікарняних листків, страховок (а в США, Канаді та Великобританії, – і по задоволенню судових позовів через втрату працездатності), збільшуються економічні та грошові втрати у зв'язку з неефективною продуктивністю на робочих місцях. Прогноз на третє тисячоріччя в цьому плані нерадісний, оскільки зміни і перетворення в усіх областях життєдіяльності людини неминуче вимагатимуть ще більшого особистісного внеску, який буде супроводжуватись стресовим станом, страхом втрати робочого місця, а також загальною психо-емоційною нестабільністю і фізіологічною перевантаженістю. Саме тому ще в середині минулого сторіччя закордонні дослідники приступили до аналізу різних стилів управлінського лідерства та до створення стійкого до перевантажень працівника для того, щоб менша кількість людей змогла виконувати більше коло функцій і обов'язків. Однак розробки, які спрямовані на створення своєрідного “живого робота”, представляються нам не зовсім гуманними, хоча не можна все ж таки при цьому не погодитися з тим, що проблема підвищення стресостійкості людини надзвичайно важлива.

Варто зазначити, що не існує ні найменшої небезпеки переоцінити роль керівної ланки, від якої наполовину, якщо не більше, залежать результативність і психічний стан членів підопічного їй мікроколективу та загальна внутрігрупово атмосфера. Очевидним підтвердженням тому можуть служити епідеміологічні статистичні дані Всесвітньої організації охорони здоров'я, які свідчать, що у переважаючої частини населення світу (незалежно від національної/державної належності) на психосоматичному рівні проявляється симптоматика або перевтоми, або неврастенії, або депресії. При цьому, у порівнянні з країнами індивідуалістичного характеру, такими, як США, Австралія та ряд європейських країн, у колективістських суспільствах Східної Азії (Китай, Японія, Корея, де досить сильна міжособистісна соціальна підтримка), антистресова стійкість організму значно вище [9]. Однак більш недавні дослідження показують, що вже в сучасному Китаї частотність виявлення неврастенії (або симптоматично схожого з нею нервового виснаження) прогресивно підвищується; даний факт пояснюється усе більш наполегливим впровадженням західної індивідуалістичної моделі життя в східно-азіатських країнах [8]. З жалем можна констатувати явне зниження резистентності цих спільнот, у яких ще з античних часів аж до наших днів присутня тенденція до гармонізації, безконфліктності, а отже, і до саморосту. Проведення ж подібного

крос-культурного дослідження в українському суспільстві представляється нам досить актуальним і може виступати як *перспективне*, тому що дозволить висвітлити наявність або відсутність даної проблеми в нашій країні.

Вивчення особистості поза соціальною групою безперспективно та навіть безглуздо, оскільки практично всі її життєві акти протікають у рамках нечисленних колективів, що становлять малі соціальні групи, до яких належать родина, друзі, навчальна група, трудовий колектив і так далі. Малою групою вважається невелике по кількості об'єднання людей, що зв'язані конкретними, регулярними контактами між собою і характеризуються згуртованістю, активністю, мікрокліматом, наявністю внутрішньогрупового лідерства та типом керівництва. Поєднання ознак лідера (ініціативний, освідений, чарівний харизмат) і керівника (кваліфікований діловий адміністратор) в одній особі забезпечує максимально ефективний тип керівництва в малій групі, яка об'єднується формальними, офіційними приписами. Основні особистісні особливості індивіда, будучи розглянутими з позицій психології професійної діяльності, є базисними характеристиками керівника при з'ясуванні його відповідності/невідповідності щодо конкретного виду діяльності. Властивості характеру, темперамент, здібності, динаміка психічних станів і особливості пізнавальних процесів детермінують поведінкові реакції людини і дозволяють виявити найбільш придатних. Це особливо важливо в тих випадках, коли людина повинна вишукувати адаптивні стратегії, опинившись у стресових ситуаціях. У вивченні проблеми професіоналізації праці та професійної придатності варто виділити теоретичні дослідження Б.Г. Ананьєва (цінність енергетичного потенціалу людини), К.О. Абульханової-Славської (важливість вибору життєвої стратегії), Б.Ф. Ломова (формування особистості в процесі діяльності) [1; 3; 5]. У даних роботах особистості надається активна роль у процесі свого розвитку, тобто в ході формування власної креативності. Основною передумовою професійного становлення і ствердження особистості є ступінь відповідності її індивідуально-психологічних особливостей всім вимогам даної професії, а також інтересу до своєї роботи та почуття задоволеності в ній. Саме це коло питань включається, приміром, у комплекс заходів щодо психологічного профвідбору з метою підвищення надійності роботи операторів і систем керування. Але, як показує життя і реальність, цього ще не достатньо, оскільки психологічний тест на професійну придатність проводиться далеко не в усіх соціальних областях життєдіяльності людини, а в сфері освіти – найважливішій області в плані проекту-

вання майбутнього розвитку суспільства – він чомусь і зовсім не знайшов застосування, у всякому разі в Україні.

Соціальна ієрархічна структура присутня в усіх психологічних системах. Способи і манера керування формують певні управлінські стилі, вивченню яких було присвячено чимало закордонних і вітчизняних теоретичних, а також різних експериментальних досліджень. Їх ціль складалася у виявленні тих різновидів керівництва, які б призводили до максимально позитивної реакції підлеглих і до підвищення ефективності праці у всій соціально-виробничій структурі. Вивчення управлінських стилів призвело до їхньої багатоярусної розбивки відповідно до типів поведінки і детальної характеристики кожного з них, які нараховували від трьох до дванадцяти стилів керівництва. Зокрема, авторитарно-директивний стиль керівництва, що, на жаль, знижує рівень самоконтролю, самостійності та саморозвитку людини, використовується не тільки на вищих рівнях управлінської ієрархії, де він, можливо, може бути доречним. Але найчастіше він застосовується на нижчих рівнях, де найбільш ефективний колегіальний демократизм, тому що саме в цьому випадку створюється найбільш сприятливий мікроклімат. Ми цілком згодні з висновками японського дослідника Д. Місумі про те, що ефективність керівництва полягає в гнучкості керівника, у його здатності адаптуватися до ситуації, що виникає в підвідомчому йому колективі, і обирати оптимальний для даної ситуації тип поведінки [9]. Це положення підтверджує важливість особистісних типологічних характеристик керівника, найбільш значимими з яких є риси харизматичного й динамічного лідера [6]. Результати роботи Всесвітньої програми дослідження керування та ефективності організаційної роботи (GLOBE), проведеної в 61 країні світу, підтверджують висновок про те, що ефективний керівник – харизматичний, енергійний, розумний, рішучий, надійний, заслуговує довіри підлеглих і вміє створити мотивацію [7]. Харизма, або особиста чарівність, – це не стільки вміння стати лідером і здобути популярність, скільки іміджева та поведінкова здатність людини створити гармонічні відносини, при яких для людей навколо нього стане можливим креативне самозростання і витікаюча з цього життєва самоактуалізація. При цьому керівник повинен бути вправним щодо ведення діалогу з підлеглими та створювати з ними синергізуючу єдність, уникаючи, тим самим, конфліктних ситуацій. Показовим у цьому плані може бути принцип відмови від насильницьких мір (принцип *ahimsa*), що закладений в основах буддизму і включаючий почуття “великого жалю” і стан “великої мудрості”, до якого, до речі, успішно і постійно звертався у своїй дипломатії



Д. Ганді [10]. Даний приклад зайвий раз акцентує увагу на першорядності індивідуально-типологічних характеристик керівника, до яких належать також його моральні принципи і орієнтація на моральні цінності. Слід особливо зазначити, що в культурі міжособистісних відносин не можна ігнорувати бажання людини висловити власну думку, бути неупереджено оціненим і зберегти почуття власного достоїнства, що завжди повинно б мати місце і у взаємовідносинах “викладач-студент”.

Вищенаведена преамбула сформульована нами з тією метою, щоб з різних боків обрисувати значимість фігури викладача, що є керівником свого мікроколективу. У психологічній навчальній системі, що самоорганізується, він є референтною особою, здатною забезпечити (або звести нанівець) благодійну синергізацію креативного мікроклімату. Для підтвердження вищесказаного було проведено експериментальне навчання, у процесі якого в 2006-2009 роках взяло участь 116 студентів і випускників Харківських вузів, що вивчали італійську мову з розробленою нами авторською методикою. Дана методика забезпечувала швидке вироблення мовних лексико-граматичних автоматизмів, причому на початковому етапі, шляхом формування у свідомості студентів загальної структури італійської граматики (при цьому, без зайвої непотрібної деталізації). Такий результат досягався за допомогою синергізації мікроклімату в навчальній системі, стимуляції тяги студентів до новизни та пізнання.

Результати даного експериментального навчання показали, що креативність як феномен творчості виявляється досить ефективно, якщо в умовах спільної взаємодії в складі групи є індивідууми, що володіють всіма показниками креативності спілкування (легкості, гнучкості, оригінальності, евристичності). Методом опитування та анкетування респондентів було визначено, що рушійним мотивом, який визначає прагнення студентів до саморозвиваючої креативності, є їхня орієнтація на особистість, що володіє даними якостями та здібностями краще них, тобто на викладача (або кращого в групі студента, що трапляється надзвичайно рідко). Однак у процесі вивчення іноземних мов за Болонською системою навчання живий особистісний контакт з викладачем, на нашу думку, автоматично стає віртуальним і істотно обмежується в силу знесилююче великої кількості письмових контрольних робіт та збільшення самостійної роботи студентів. Підтвердженням нашої точки зору можуть виступати не тільки результати соціопитування студентів і викладачів Харківських вузів, з яких переважна більшість негативно ставиться до Болонської системи, але й реальні студентські

маніфестації протесту проти неї (телевізійні новини у прямому ефірі з Німеччини та Києва у листопаді 2009 року). Що ж як не останнє є яскравим уособленням та відображенням неефективності даної освітньої системи, яка просто знищує або, принаймні, лімітує можливість створення креативного синергізуючого взаємозв'язку в рамках малої навчальної групи вузівської структури навчання, у всякому разі при засвоєнні іноземних мов, де саме усний контакт студента з викладачем є стимулююче визначальним. В остаточному підсумку, сама мова і вивчається для того, щоб нею вільно розмовляти та розуміти мову іноземця!

Повертаючись до проблеми лінгвоосвіти, слід зазначити, що сприйняття іноземної мови максимально на слух досить продуктивне не тільки в дитячому, але й у студентському віці. Однак у пізній підлітковий період при слуховому сприйнятті іноземної мови потрібні також постійна систематизація та структуризація одержуваних знань з боку викладача. Таке мимовільне слухове сприйняття сприяє збереженню студентської допитливості і розвитку їх креативності вже з першого року навчання у вузі. Відповідно до розробленої нами авторської методики навчання італійської мови, вчасно і схематично надаючи потрібну студентам інформацію, викладач тим самим задає потрібний темп і інтенсивність у навчанні. Алгоритм навчання, який використовується у даній методиці, зводиться до того, що:

- а) подається максимально повний і необхідний для комунікації обсяг граматичних відомостей без зайвої їхньої деталізації (причому на 90% відразу італійською мовою), що дозволяє уникнути розрізненості і неповноти їхнього пояснення, які мають місце в усіх навчальних посібниках з італійської мови;
- б) викладач постійно сам відтворює італійською прочитаний діалог/текст з метою надання студентам варіанту прикладу для переказу і використовує при цьому доступну для їхнього розуміння лексику та граматику;
- в) час від часу викладач здійснює міні-екскурси в італійську дійсність, історію і культуру винятково італійською мовою з використанням уже засвоєних або легко пізнаваних лексико-граматичних одиниць. Слухове сприйняття формує у студентів мовну інтуїцію, при якій спрацьовують створені мимоволі (отже, з мінімальною витратою зусиль) слухові та артикуляційно-моторні стереотипи, а міні-екскурси забезпечують студентів евристичною інформацією. У сукупності весь наведений лексико-граматичний і інформативний інструментарій підсилює студентську допитливість, тим самим сприяючи їхньому самозростанню і креативному розвитку. Застосування даного інноваційного підходу вже з першого навчального року дозволяє студентам одержати внутрішнє відчуття повної задоволеності від навчання,

виводячи їх на рівень активного реального використання вивчаємої іноземної мови. Якби дана методика застосовувалася при вивченні всіх іноземних мов (першої, другої і третьої), ефект задоволеності від навчання як студентів, так і самих викладачів перебував би в постійно зростаючій прогресії, оскільки обидві сторони в навчальному процесі – студенти і викладач – прямопропорційно взаємно підшитувалися би. Проте це висловлювання, на жаль, можна віднести до рубрики “побажання”, у всякому разі на сучасному етапі.

Розроблена нами модель лінгво-культурологічного включення студентів у процес засвоєння іноземної мови припускає заміну репродуктивно-орієнтованої освіти на особистісно-творчу. Такий підхід дозволяє інтегрувати в креативній освітній технології інноваційні підходи і принципи, що сприяють формуванню загальної лонгитюдної творчої здібності та креативно зорієнтованої особистості. Статистичні дані якості і швидкості засвоєння іноземної структури, на прикладі навчання італійської мови, свідчать, що 89% тестуємих студентів експериментальної групи показали оптимальні результати письмових тестів.

Отже, можна зробити *висновки*, що креативність дозволяє людині вдосконалюватися, швидко адаптуватися до змінення умов та нових вимог, незважаючи на когнітивний дисонанс при переході від традиційної шкільної системи навчання до іноваційно розвиваючої методики викладання іноземної мови у вузі. Саме креативність створює сприятливі передумови для розвитку особистості в цілому, сприяє її саморозкриттю, самореалізації, самодостатності і толерантності. При цьому відродження студентської креативності методом лінгво-культурологічного включення забезпечує ефективний синергетичний взаємодія між викладачем і студентами, привносить у навчання яскравий евристично-позитивний відтінок, сприяє створенню сильно вираженого благодійного ефекту і підтримує у студентів наявну в них а ргіогі підліткову допитливість та тенденцію до самоактуалізації. Причому лінгво-культурологічні включення, що здійснюються на початковому етапі навчання іноземної мови, являють собою фундаментальну основу розвитку студентської креативності. Остання ж і дозволяє студентам одержувати не тільки гарні знання і відмінні оцінки в ході навчання у вузі, але й зберегти, а то й розвинути власні креативні здібності в постдипломний період. А це означає, що така особистість – позитивно заряджена, задоволена життям і з наявністю свідомої націленості на самореалізацію – генерує також і навколо себе сприятливе та благодійне оточення, що може подвоїти і навіть потроїти позитивний ефект.

**Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: 1991.
2. Воронин А. Н. Интеллект и креативность в совместной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. – М., 2004. – 362 с.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
4. Чуба О.С. Формування креативності студентів як психолого-педагогічна проблема // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – Т. XII. – Вип. 6, 2009. – С. 318-323.
5. Шеховцова Л.Ф. Проблема энергетического потенциала человека в научной школе Б.Г. Ананьева // Психологический журнал. – 2007. – Том 28. – № 5. – С. 89-95.
6. Bryman A. Charisma and leadership in organization. – London: Sage, 1992.
7. Den Hartog D.N., House R.J & 170 coauthors. Emics and etics of culturally-endorsed leadership theories: Are attributes of charismatic transformational leadership universally endorsed? // Leadership Quarterly, 1999, 10, pp. 219-256.
8. Lee S., Wong K.C. Rethinking neurasthenia: The illness concepts of shenjing shuairuo among Chinese undergraduates in Hong Kong // Culture, Medicine and Psychology, 1995, 19, pp. 91-111.
9. Misumi J. The behavioral science of leadership: An interdisciplinary Japanese research program. – Ann Arbor: University of Michigan Press, 1985.
10. Sinha D. Ahimsa as conflict resolution technique and instrument of peace: A psychological appraisal // In Proceedings of the Seminar on Peace and Conflict Resolution in the World Community, India, 1987.

In this paper it is shown that the creativity revival by method of linguistic and cultural inclusions on the initial state of Italian language studying provides a synergetic reciprocal contact between a teacher and students, promotes to creating a favorable microclimate, supports a students' youth intellectual curiosity and their tendency to the self-actualization.

**Key words:** creative, creativity, synergy, microclimate.

*Отримано: 3.03.2010*

## **ПСИХОСЕМАНТИЧНІ ЗАСАДИ ДОВІРЛИВОСТІ У ШАХРАЙСТВІ ЯК ЕЛЕМЕНТ ДЕЛІНКВЕНТНОГО ПОВОДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ**

У статті викладено результати власних наукових досліджень, присвячених чіткому визначенню семантичних складових шахрайських дій у психолого-технологічному дискурсі, розмежуванню злочинного та природного поведіння при здійсненні певних шахрайських дій.

**Ключові слова:** шахрайські дії, технології психологічного впливу.

В статті изложены результаты научных исследований, посвященных четкому определению семантических составляющих мошеннических действий в психолого-технологическом дискурсе, разграничению преступного и естественного поведения при осуществлении некоторых мошеннических действий.

**Ключевые слова:** мошеннические действия, технологии психологического воздействия.

Останніми роками на пострадянському просторі, зокрема в українському суспільстві, значного поширення набули злочини проти особистості, міцно пов'язані з корисливими майновими спонуканнями.

Відавна суспільство вдавалося до штучного регулювання певних людських стосунків завдяки заздальгідь розроблених алгоритмічних дій, заснованих на неправді, омані та брехні. Найкращим засобом практичного застосування таких дій виявилися цілеспрямовані професійні дії, які з часом отримали конкретну назву – шахрайство.

Унаслідок своєї високої психологічної привабливості шахрайські дії в історії людства заслужено посідають вагоме місце. Принаймні, у таких сферах соціального буття людини, як політика, торгівля, релігія без застосування шахрайських дій (звичайно, у завуальованому вигляді) обійтися не можна. Деякі кримінологічні концепції, зокрема у віктимології, свідчать про неможливість повноцінного соціального життя особистості без неправди, обману та брехні, на яких ґрунтується шахрайство [4]. Шахрайство як соціальне явище саме собою притягує до себе людей. Проте, на превеликий жаль, питанням психологічної привабливості шахрайських дій, що здійснюються на високотехнологічному професійному рівні, у сучасній науці приділяється замало уваги.

Упродовж останніх п'яти років нами у межах науково-дослідницької роботи цілеспрямовано досліджуються кримінальні, криміналістичні та кримінологічні аспекти шахрайських дій у дискурсі їх психолого-технологічної забарвленості.

Аналіз історичних фактів людського буття свідчить, що шахрайство є найдавнішою сферою усвідомленого або професійного застосування психологічних технологій, яким з давніх часів озброєне людство. У шахрайства як соціального явища є кілька специфічних відмінностей. Серед них, на наш погляд, чільне місце посідають усвідомленість, обумовленість і технологічність дій [2].

У дискурсі здійснення правоохоронних функцій органами внутрішніх справ України, зокрема розкриття та розслідування злочинів проти особи, пов'язаних із шахрайством, нами було виокремлено невід'ємний компонент усілякої шахрайської дії – довірливість. Установлення й розвиток довірливих відносин та стосунків як керований процес з боку суб'єкта злочину (шахрая) виявляється суто технологічною усвідомленою цілеспрямованою дією.

На жаль, дотепер довірливості компоненту шахрайства як провідній технології введення людей в оману на юридико-психологічній основі належної уваги не приділяється.

На нашу думку, шахрайство як різновид делінквентного поведіння складається із таких ключових компонентів: довіра, омана, психологічний вплив.

Ці ключові компоненти чергуються у чіткому порядку. Спочатку триває етап входження в довіру. Потім – етап розвитку початкової довіри у певні стосунки. За ступенем розвитку стосунки можуть перетворитися у відносини, які, у свою чергу, перетворюються на суто злочинні дії, пов'язані з уведенням об'єкта злочинних домагань в оману. І, в решті, настає ключовий момент у розвитку довірчості – зловживання нею. На цьому етапі довірчість починає дуже цікаву форму існування – однобічну. Тобто порушується самий головний принцип довірливості – принцип діади: довірливість формується й розвивається лише між двома особами. В умовах здійснення технологічних шахрайських дій, заснованих на довірі, принцип діади грубо порушується.

На цьому завершальному етапі здійснюється несанкціоноване втручання в структуру особистості об'єкта шахрайства, яке в обов'язковому порядку супроводжується здійсненням активного психологічного (іноді й психотерапевтичного, гіпносугестивного та суто гіпнотичного) впливу. Підкреслюємо, що цей етап є завершальним, але при цьому він є основним. Це здебільшого обумовлено тим, що на його здійснення як правило витрачається переважна

більшість зусиль та засобів. Також цей етап є завершальним тому, що на ньому об'єктові шахрайства спричиняється максимальна шкода: як правило, на цьому етапі втрачається довірливість, руйнуються відносини і стосунки, руйнуються соціально значимі установки, виникають та розвиваються моральні та соціально-психологічні вади.

При проведенні експертних функцій у розслідуванні фактів шахрайств слід звертати особливу увагу саме на дотримання принципу діади. Якщо він зберігається, опосередковано можна вважати, що ознак злочину за таких умов немає. Якщо він виявляється порушеним (втрачені довірливі зв'язки) – є всі підстави вважати ці дії злочинними.

Відповідно до чинного кримінального законодавства основною кваліфікаційною ознакою шахрайської дії як злочину є добровільність, обман та зловживання довірою. Жодна з цих дефініцій не може виникнути й розвинути без іншої дефініції – довірливості.

Об'єктивна сторона шахрайства полягає у заволодінні майном або придбанні права на майно шляхом обману чи зловживання довірою. В результаті шахрайських дій потерпілий добровільно передає майно або право на майно іншій особі. Безпосередня участь потерпілого у передачі майнових благ і добровільність його дій є обов'язковими ознаками шахрайства, які відрізняють його від викрадення майна та інших злочинів проти власності.

При шахрайстві потерпілий цілковито переконаний у тому, що він розпоряджається майном за власною волею, у своїх інтересах або принаймні не на шкоду цим інтересам. Така його переконаність є результатом впливу на нього шахрая, а саме, введенням потерпілого в оману щодо правомірності передачі ним шахраєві майна чи надання йому права на майно.

Згідно з нормами кримінального законодавства добровільність при шахрайстві має уявний характер, оскільки вона обумовлена обманом. Якщо потерпілий у зв'язку з віком, фізичними чи психічними вадами або іншими обставинами не міг правильно оцінити і зрозуміти зміст, характер і значення своїх дій або керувати ними, передачу ним майна чи права на нього не можна вважати добровільною.

Способами вчинення шахрайства є обман та зловживання довірою.

Обман як спосіб шахрайського заволодіння чужим майном чи придбання права на таке майно полягає у повідомленні потерпілому неправдивих відомостей або приховування певних відомостей,



повідомлення яких мало б суттєве значення для поведінки потерпілого, з метою введення в оману потерпілого. Таким чином, обман може мати як активний (повідомлення потерпілому неправдивих відомостей про певні факти, обставини, події), так і пасивний (умисне замовчування юридично значимої інформації) характер.

Змістом обману як способу шахрайства можуть бути різноманітні обставини, стосовно яких шахрай вводить в оману потерпілого. Зокрема, це може стосуватися характеристики певних предметів, зокрема їх кількості, тотожності, дійсності (обман у предметі), особистості шахрая або інших осіб (обман у особі), певних подій, юридичних фактів, дій окремих осіб тощо. За своєю формою обман може бути усним, письмовим, виражатися у певних діях (підміна предмета, його фальсифікація тощо), у тому числі конклюдентних.

Зловживання довірою полягає у недобросовісному використанні довіри з боку потерпілого. Для заволодіння чужим майном чи правом на нього шахрай використовує особливі довірливі стосунки, які склалися між ним та власником чи володільцем майна. Такі стосунки можуть виникати внаслідок особистого знайомства, родинних або дружніх зв'язків, рекомендацій інших осіб, зовнішньої обстановки, цивільно-правових або трудових відносин, соціального статусу шахрая чи інших осіб.

Шахрайство вважається закінченим з моменту переходу чужого майна у володіння шахрая або з моменту отримання ним права розпоряджатися таким майном. Суб'єктивна сторона шахрайства характеризується прямим умислом і корисливим мотивом.

Переважає більшість сучасних авторів відносять довірливість до категорії феномена. Відповідно до специфіки вирішуваних завдань лише змінюється приналежність феноменологізації довірливості: у спілкуванні довірливість – це феномен спілкування, у міжособистісній взаємодії – це феномен міжособистісної взаємодії, у психологічному контакті – це феномен психологічного контакту і т.п.

Також у залежності від напрямку і спрямування практичного впровадження варіює й якісна характеристика довірливості – на рівні визначення міри, ступеня чи якості приватних особистих або міжособистісних зв'язків використовується поняття довірливі “стосунки”, за умов наявності ознак зв'язків між людьми, спільнотами, соціальними групами та ін. використовується поняття довірливі “відносини”.

Аналіз криміналістичної практики застосування шахрайських дій у сучасній кримінології показав, що технологічність шахра-

йських дій у дискурсі психологічного впливу визначається трьома основними кваліфікуючими ознаками. Ці ознаки в кримінологічному сенсі визначають шахрайські дії як усвідомлене застосування психологічних технологій. До таких кваліфікуючих ознак, зокрема, належать:

- наявність визначеної мети, цілі або об'єкта впливу;
- наявність спеціально підготовленої чи навченої людини (спеціаліста), що здійснюватиме вплив;
- наявність визначеного плану, алгоритму чи правила (заздалегідь розробленого сценарію) здійснення впливу.

Враховуючи зазначені кваліфікуючі ознаки, кримінальна психологія висуває таке узагальнене універсальне визначення шахрайства: шахрайство – це професійне маніпулювання свідомістю людей [3].

Психологічні технології при вчиненні шахрайських дій реалізуються за допомогою спеціальних засобів і методів психологічного впливу на свідомість людини. За механізмом втручання психологічний вплив буває активним та пасивним. Найбільш поширеними серед засобів і методів психологічного впливу нами, зокрема, виділяються:

- заборона;
- вимога;
- погроза;
- переконання;
- примус;
- попередження;
- шантаж;
- конфронтація;
- протиборство;
- сугестія;
- навіювання.

За даними наших власних досліджень найбільш активно при здійсненні шахрайських дій у кримінальній практиці використовуються такі комбіновані технології психологічного впливу:

- гіпно-сугестивний вплив (приблизно 25% від усього масиву зареєстрованих шахрайських дій);
- психологічне маніпулювання (приблизно 26% від усього масиву зареєстрованих шахрайських дій);
- психологічна міфологізація (приблизно 7% від усього масиву зареєстрованих шахрайських дій);
- психологічне насилля (приблизно 22% від усього масиву зареєстрованих шахрайських дій);

- заговорювання (приблизно 20% від усього масиву зареєстрованих шахрайських дій).

При цьому з часом спостерігаються стійкі тенденції до поступового, але неухильного вдосконалення зазначених психологічних технологій, а також їх поєднання та комбінування в залежності від мети злочинної дії.

Чинна на сьогоднішній день класифікація шахраїв найбільш різноманітна, ніж злодійська. Вона залежить від багатьох економічних чинників, психології людини, її кмітливості та винахідливості.

У сучасній кримінології нараховується понад 40 видів кримінального обману (шахрайства), кожний з яких у свою чергу має значну кількість підвидів або фахів. При цьому більше ніж 20 видів кримінального обману збереглися у сучасному світі з 20-х років минулого століття [2].

Найбільш яскраво технолого-психологічна кваліфікація виявляється серед таких категорій шахраїв:

- ігрові злочинці;
- особи, що вчиняють обман за допомогою підміни одних предметів (речей) іншими;
- особи, які викрадають гроші чи цінні папери під час їх розміну чи обміну;
- особи, що вчиняють обман під виглядом послуг, купівлі-продажу чи обміну (махінації з нерухомістю й ін.);
- комп'ютерні злочинці.

Найбільш кваліфікованими професійними злочинцями-шахраями у сучасному кримінальному світі виявляються:

- особи, що обманюють при купівлі-продажу нерухомості;
- особи, що обманюють при купівлі-продажу автотранспорту;
- особи, що продають фальшиві дорогоцінні метали чи вироби з них, підроблені та фальшиві предмети антикваріату, картини, ікони й ін.;
- особи, що продають підроблені залізничні й інші квитки;
- особи, що обманюють під виглядом гадання, ворожіння та знахарства;
- особи, що діють під виглядом потенційних наречених (альфонси, жиголо);
- особи, що діють під виглядом продавців, лікарів, держслужбовців, працівників правоохоронних органів тощо;
- особи, що за вигаданим іменем збирають кошти на благодійні потреби;
- особи, що видають себе за “героїв”, учасників війн чи інвалідів.

За даними сучасних наукових досліджень, зокрема, наших власних, в організованих злочинних угрупованнях склад шахрайських груп за фактом поділяється таким чином [2; 3; 4]:

- керівники, лідери, генератори ідей, організатори;
- фахівці із залучення жертв (громадян чи клієнтів) в шахрайські дії;
- фахівці з застосування спеціальних прийомів та методів психологічного впливу на жертву;
- фахівці з проведення розвідувальних заходів та забезпечення безпеки під час здійснення шахрайських дій.

За даними сучасних наукових досліджень, 95% засобів психологічного впливу відбуваються через природні психічні функції людини (приміром, інстинкти, відчуття, почуття тощо) та її природні потреби (приміром, в їжі, теплі, спілкуванні, сексі тощо) [1].

Зовнішні прояви поведінки людини як істоти біологічної обумовлюються функціонуванням психічних процесів в її організмі. Серед основних природних психічних процесів, що, врешті, й складають різні форми поведінки людини як соціальної істоти, є мислення, відчуття, сприймання, пам'ять, увага, увага тощо. Ці психічні процеси протікають у людини самі собою, природним шляхом, якщо не зазнають стороннього впливу.

У специфічних умовах, коли ці процеси протікають під впливом певної сторонньої сили, викликаються або спонукаються певними зовнішніми подразниками, механізм здійснення цього впливу набуває ознак технологічності. Свідомий, цілеспрямований вплив на психічні процеси людини провадиться у вигляді психологічних технологій.

Будь-яка природна дія перестає бути природною, тільки-но до неї втручається людська свідомість. Звичайні природні дії, застосовані за умов втручання свідомого впливу людини, перетворюються на технологічні. Від звичайних природних дій технологічні вирізняються низкою суттєвих ознак.

Найголовнішою відмінною ознакою є те, що вони є майже абсолютною сприйнятими психікою людини. На відміну від технологічних дій сприйманість природних дій залежить винятково від нагальних потреб особистості об'єкта впливу.

Це, зокрема, зумовлено тим, що за весь період існування людства найактуальнішим питанням усіх часів і народів було питання "У чому сутність буття?". Прогресивна філософська думка давно дала на це запитання універсальну відповідь, яка, до речі, й формує дотепер поведінку людини як істоти соціальної. Суть буття за класичною філософською думкою складається із двох компонентів: хліба й видовищ.

Саме ці два компоненти – хліб і видовища – й визначають біологічні та соціальні складові людського життя. За аналогічним принципом у людському середовищі будуються будь-які стосунки та відносини. Для того, щоб тримати суспільство в стані залежності й напруженості один із цих двох компонентів (або “хліб”, або “видовища”) штучно й усвідомлено пригнічуються. Цей механізм функціонує упродовж існування всього людства.

Для того, щоб пригнітити одну із нагальних потреб людини необхідно бути озброєним певними засобами насильницького пригнічення. У суспільному житті людини як такі засоби виступають засоби психологічного і фізичного впливу.

Ефективність застосування психологічних технологій залежить від порогу чутливості об'єкта психологічного впливу. Рівень розвиненості порогів чутливості, або сприйманості, коливається в межах двох екстремумів (полюсів), що на практиці визначаються як “абсолютне благополуччя” – критично високий рівень сприйманості й чутливості, а також “відсутність чи утрата інстинкту самозбереження” – критично низький рівень сприйманості й чутливості.

Чим вище або чим нижче поріг сприйманості (чутливості), тим менш дієвими стають засоби психологічного впливу. Максимально ефективно вплинути на особистість можна лише в межах помірною рівня сприйманості (чутливості). При досягненні екстремумів (полярних полюсів “–” або “+”) у свідомості втрачається відчуття реальності, а тому психологічний вплив стає марним.

З урахуванням полярності порогів чутливості й сприймання об'єкта оперативної уваги психологічний вплив здійснюється за допомогою трьох основних методів:

- через регулювання психологічної напруженості;
- через психологічний стрес;
- через психологічне травмування.

Якість, зміст, обсяг та кількість психологічного впливу цілком залежить від його семантичного (сислового) наповнення.

Враховуючи злочинне забарвлення семантичного змісту більшості шахрайських дій, що здійснюються в кримінальній практиці, найбільшу соціальну небезпеку містять у собі шахрайські дії, пов'язані з купівлею-продажем нерухомості та автотранспорту. Доволі часто ці дії супроводжуються насильницькими діями проти особи, тобто межують з насильницькими злочинами (вимаганням, розбоями, позбавленням волі, катуванням, вбивствами, нанесеннями фізичних ушкоджень тощо). Але переважна більшість таких корисливих злочинів учиняються із технологічним застосуванням довірливих відносин та налагодження довірливих стосунків.

За зазначених умов у таких діях чітко простежуються ознаки злочину – зловживання довірою. Саме тому, головним завданням експерта-психолога на етапі попереднього розслідування шахрайських дій є встановлення факту наявності ознак довіри. За наявності фактичних ознак довіри доведення факту зловживання нею не викликає ніяких процесуальних труднощів.

Відповідно до чинного кримінально-процесуального законодавства, провідною ознакою, що кваліфікує певну дію як злочинну, є навмисність, тобто наявність, злочинного умислу. У цьому дискурсі будь-яка шахрайська дія, що містить у собі умисел на незаконне заволодіння чужим майном чи вчинення насильницьких дій проти іншої особи, має відповідне семантичне наповнення, тобто є усвідомленою злочинною дією, заснованою на довірливості як суспільній дефініції. Відповідно до кримінального та кримінально-процесуального законодавства такі дії кваліфікуються як злочини і тягнуть за собою суто кримінальну відповідальність.

Наші власні наукові дослідження на даному етапі присвячені чіткому визначенню семантичних складових шахрайських дій у психолого-технологічному дискурсі, а також чіткому розмежуванню злочинного та природного поведіння при здійсненні певних шахрайських дій із технологічним застосуванням довірчих стосунків і відносин.

Отже, наукова новизна одержаних нами у зазначених наукових дослідках результатів полягає в тому, що в системі психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності ОВС України чітко відзначається принципово нова функція служби психологічного забезпечення – психологічна експертиза при проведенні первинних процесуальних дій у процесі розкриття та розслідування корисливих злочинів проти особи, пов'язаних із шахрайством.

#### **Список використаних джерел**

1. Глухов В.П. Основы психолінгвистики: Учеб.пособие для студентов педвузов. – М.: АСТ: Астрель, 2005.
2. Долженков О.Ф., Запорожцева Г.Є., Кіцул А.П., Рижков Е.В. Використання психологічних знань в оперативно-розшуковій діяльності: Монографія. – Одеса: НДРВВ ОІВС, 2001.
3. Медведев В.С. Кримінальна психологія: Підручник. – К.: Атіка, 2004.
4. Чуфаровский Ю.В. Психология оперативно-розыскной деятельности. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 208 с.

The clause shown results of the scientific researches, the semantic making roguish actions devoted to precise definition in a psycho-technological discourse, to differentiation of criminal and natural behaviour at realization of some roguish actions. It is certain the basic qualifying attributes of roguish actions, and also ways, methods and technologies of psychological influence.

**Key words:** roguish actions, technologies of psychological influence.

*Отримано: 12.03.2010*

**УДК 159.928.22; 159.9.07**

*О.Ю. Іщук*

## **Особливості виявлення потенційно обдарованих дітей молодшого шкільного віку в умовах сім'ї**

У статті розглядається проблема виявлення потенційно обдарованих дітей молодшого шкільного віку в умовах сім'ї. Стверджується, що очікування високої результативності діяльності дитини через прояви її здібностей і задатків не дає змоги батькам правильно оцінити потенційну обдарованість власної дитини. Основою експериментального дослідження стала теорія множинного інтелекту Говарда Гарднера.

**Ключові слова:** обдарованість, здібності, задатки, потенційна обдарованість, теорія множинного інтелекту.

В статье рассматривается проблема выявления потенциально одарённых детей младшего школьного возраста в условиях семьи. Утверждается, что ожидание высокой результативности деятельности ребёнка как проявления его способностей и задатков не даёт родителям возможности верно оценить потенциальную одарённость собственного ребёнка. Основой экспериментального исследования стала теория многофакторного интеллекта Говарда Гарднера.

**Ключевые слова:** одарённость, способности, задатки, потенциальная одарённость, теория многофакторного интеллекта.

**Актуальність проблеми.** В Україні обдарованість як науково-психологічна проблема привернула до себе увагу практично в останні десятиріччя нашого часу. Стало зрозумілим, що успіх держави в цілому, окремих галузей науки, виробництва та культури визначається талановитими людьми, оскільки саме вони є носіями прогресу.



Зміна свідомості суспільства впливає на сімейно-побутові стосунки, становлення та розвиток сім'ї як соціальної одиниці суспільства в цілому, а отже, – на виховання в ній молодого творчого покоління. Сім'я здійснює функцію продовження роду та первинну соціалізацію членів даної сім'ї. Індивідуальний підхід до розвитку особистості дитини саме в сім'ї стає реальністю. Уважне ставлення до дитини дозволяє своєчасно виявити її здібності, підтримати інтереси та схильності [3; 6; 7; 8; 9].

Особливо актуальною є проблема виявлення потенційно обдарованих дітей в умовах сім'ї. Саме сім'я, родина на основі розуміння та прийняття індивідуально-психологічних особливостей потенційно обдарованих дітей є джерелом подальшого розвитку їх талантів. Вибір вікової категорії зумовлений тим, що саме в цей період (молодший шкільний вік – 6-8 років) дитина здатна яскраво проявити свої (потенційні) здібності до того чи іншого виду діяльності. Важливо батькам та вчителям не “прогавити” такий значущий в житті дитини момент та посприяти розвитку здібностей талановитих дітей.

**Об'єктом дослідження** є потенційно обдаровані діти молодшого шкільного віку. **Предметом дослідження** стала проблема виявлення потенційно обдарованих дітей молодшого шкільного віку.

**Мета** полягає у вивченні психологічного аспекту виявлення потенційно обдарованих дітей молодшого шкільного віку в умовах сім'ї.

**Гіпотеза дослідження** припускає те, що очікування високої результативності діяльності дитини через прояви її здібностей і задатків не дає змоги батькам правильно оцінити потенційну обдарованість власної дитини.

**Аналіз проблеми.** На сьогодні існує, принаймні, 5 дефініцій, кожна з яких виділяє різні складові обдарованості як комплексного феномена, що є об'єктом вивчення психофізіології, диференціальної та соціальної психології.

Існує декілька точок зору на розуміння обдарованості.

1. Якісна своєрідність співвідношення (поєднання) здібностей, які забезпечують високу успішність діяльності (С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов).

2. Загальні здібності (на відміну від спеціальних), які обумовлюють широту можливостей людини (Д. Гілфорд, Е. Торренс, Д.Б. Богоявленська).

3. Розумовий потенціал – інтелект, що забезпечує широту узагальнень, логічність (а не здібності до мистецтв); рівень розумового розвитку, що характеризує кожну людину (Ю.З. Гільбух, Дж. Рензулі, Б. М. Теплов та ін.).

4. Сукупність задатків, природних даних, які забезпечують початковий високий рівень в якомусь виді діяльності і які є вихідною внутрішньою умовою розвитку її здібностей (наявність вроджених передумов).

5. Талановитість (умови для успіхів найвищого рівня).

В ході ж експериментального вивчення обдарованості виявляється ненадійність отриманих висновків, що пояснюється великою мірою вузькістю і механічністю застосованих методів. Найчастіше використовувалися тести з кількісними, а не якісними показниками. В більшості праць розумові здібності сприймаються як чисто природні спадкові властивості; тобто, по суті, ототожнюються з вродженими задатками [12, с. 545].

Однією з найсучасніших теорій обдарованості, яка розгортається в рамках гуманістичної психології, є теорія множинного інтелекту американського дослідника Говарда Гарднера. Дана концепція є методологічним підґрунтям нашого експериментального дослідження. Теорія множинного інтелекту Г. Гарднера твердить, що кожна людина володіє різною мірою усіма групами здатностей, тому потенційно обдарованою є кожна людина. Множинні форми прояву інтелекту неможливо оцінити та виміряти за допомогою тестів IQ. Вчений визначає інтелект як здатність вирішувати проблеми, моделювати та створювати продукти, що мають культурну цінність.

За останні п'ятнадцять років дослідження психолога Г. Гарднера та його колег із Гарвардського університету виявили, що кожна дитина володіє конкретними здібностями, які вона може проявити в найрізноманітніших областях та за допомогою різних засобів: це можуть бути слова, цифри, картини та образи, музика, фізичне вираження, експерименти з природою, соціальні контакти та пізнання самого себе [1, с. 10-11].

Розглянувши різні види здібностей, вмінь та навичок, якими користуються люди у всьому світі, Г. Гарднер представив перелік із 8-ми розумових здібностей (багатосторонніх проявів інтелекту) [1, с. 24-25], кожна з яких притаманна відносно здоровій людині.

**1. Лінгвістична (володіння словом) здібність** (вербальний інтелект) – передбачає уміння ефективно використовувати слова. В школі вони складають 2/3 навчання (читання та письмо). Лінгвістичні здібності пов'язані також з умінням говорити. Це дар оратора, театрального актора, радіокоментатора чи політика, який часто використовує слова для того, щоб здійснити вплив на публіку і впевнити її в чому-небудь [1, с. 25].

**2. Логіко-математична здібність** (логіко-математичний інтелект) включає в себе навички вміло оперувати з числами і бути

вмілим в логіці чи судженнях. Нею користується: вчений, коли створює гіпотези і скрупульозно перевіряє їх, порівнюючи з експериментальними даними; бухгалтер з податків; програміст чи спеціаліст в галузі математики [1, с. 25].

**3. Здібність до просторової уяви** (візуальний інтелект) передбачає здатність до уяви візуальних образів в голові чи створення їх у двохвимірній чи трьохвимірній формі. Її застосовують художник і скульптор, винахідник, уявляючи свій винахід перш, ніж його матеріалізувати. Дана здібність потрібна всім у виконанні будь-яких дій чи діяльності [1, с. 26].

**4. Музична здібність** (музичний інтелект) передбачає вміння відтворювати мотив, запам'ятовувати музичні мелодії, мати хороше відчуття ритму чи просто отримувати задоволення від музики. В найвищих своїх проявах ці здібності притаманні примадоннам та піаністам-віртуозам в області музичної культури. В побутовому житті існує ряд професійних занять, які вимагають конкретного ступеня музичної грамотності (звукооператори, настроювачі фортепіано, продавці музичних інструментів) [1, с. 27].

**5. Тілесно-кінестетична здібність** (кінестетичний інтелект) – це рухова здібність як тіла в цілому, так і окремих його частин. Наше суспільство залежить від людей з хорошою руховою координацією в найрізноманітніших областях, включаючи будівельників, робочих на конвеєрі, механіків, сантехніків і різних ремонтних робочих. Суспільству потрібні люди, які “мислять через тіло”. В повсякденному житті ми користуємося руховими здібностями нашого тіла у всьому, починаючи з відкриття банки майонезу і роботи під капотом автомобіля і закінчуючи участю в спортивних змаганнях чи танцями в клубі [1, с. 26-27].

**6. Здібність встановлювати міжособистісні відносини** (міжособистісний інтелект) передбачає вміння розуміти інших людей і працювати з ними. Дар спілкування з людьми охоплює значну частину нашого життя, починаючи від здатності до співпереживання, якою може володіти консультант, і закінчуючи вмінням керувати великими групами людей в досягненні кінцевої мети. Дана здібність включає вміння “читати” людей, збільшувати коло друзів і дар до вирішення важливих ділових питань чи встановлення особистісних контактів. Здатність є надзвичайно важливою, оскільки людина проводить більшу частину свого життя серед інших людей [1, с. 27-28].

**7. Внутрішньоособистісна здібність** (внутрішньо-особистісний інтелект) найважче піддається осмисленню. Це здібність до самодосягнення, розуміння себе, самопізнання. Вона дає можливість оцінити свої власні сильні та слабкі сторони. Дана здібність дуже

важлива для підприємців. У консультантів, терапевтів та представників інших спеціальностей, які працюють з людськими емоціями та мотивами, виробляється більш усвідомлене відчуття того, ким вони є [1, с. 28].

**8. Природничо-наукова здібність** (натуралістичний інтелект) – це здатність відчувати та розуміти природу, що передбачає вміння розпізнавати форми природи, які нас оточують: птахи, рослини, дерева, тварини й інші об'єкти та явища флори, фауни. Ця здібність є невід'ємною частиною навичок в професіях біолога, лісничого, ветеринара, садівника та ін. [1, с. 28].

Запропоновані здібності були виявлені на основі ряду критеріїв, обраних доктором Г. Гарднером.

1. Кожен тип розумових здібностей можна яким-небудь чином символізувати. Наприклад, мовні здібності можна символізувати словами, музичні здібності – нотним письмом, просторові – кольором, формою та ін.

2. Кожен тип розумових здібностей співвідноситься з визначеними ділянками мозку. Наприклад, просторові здібності пов'язані з областями потиличної частини мозку, музичні здібності пов'язані з правою півкулею, а лінгвістичні здібності – лівою півкулею мозку. Ушкодження певної частини мозку не означає повну втрату здібностей, якими володіє людина.

3. Для кожного типу здібностей наявні приклади виключень, тобто людей, які демонструють високі рівні цих здібностей. Крім того, досліджено, що можливі випадки, коли людина може бути незрівнянною в одному виді здібностей, проявляючи надзвичайну обдарованість, але при тому показувати недорозвинутість в інших.

4. Можна прослідкувати зв'язок кожного типу розумових здібностей з ранньою історією людства та з представниками різноманітних видів фауни: тваринами, птахами, комахами та рибами [1, с. 213-214].

Дослідник звертав увагу на помилковість застосування тестів на визначення якого-небудь явища, вважаючи, що вони чинять на піддослідного, зокрема на дитину, негативний вплив, що, в першу чергу, позначається на емоційному стані дитини. Тестування не дає об'єктивної картини наявних у дитини здібностей, оскільки внаслідок орієнтованості тестів на виявлення інтелектуального розвитку, творчих досягнень чимало дітей мають ризик потрапити в категорію, “нездібних до навчання”, маючи при цьому високі здібності в таких сферах як образотворче мистецтво, спорт та ін. [14].

**Опис вибірки та методів дослідження.** Дослідження проводилося в загальноосвітній школі I-III ступенів №10 міста Калуша та

загальноосвітній школі І-ІІІ ступенів №1 смт Перегінське Рожнятівського району Івано-Франківської області. Загальна кількість досліджуваних становила 84 батьки дітей молодшого шкільного віку.

Для спостереження та виявлення досліджуваного явища ми використали опитувальник “*Чи розвиваєте ви здібності своєї дитини?*” (Дарда І. М., Токарева Л. Д., лабораторія психології творчості Інституту психології ім. Г. С Костюка АПН України, м. Київ). Дана анкета створена на підставі узагальнення матеріалів з досвіду виховання обдарованих дітей. В основу їх покладено добірку запитань, складену Д. Льюїсом [9]. Опитувальник складається із запитань до батьків потенційно обдарованих дітей, відповіді на які визначають рівень відповідного показника, а саме: інтелектуального розвитку, творчих досягнень, здатності до саморегуляції.

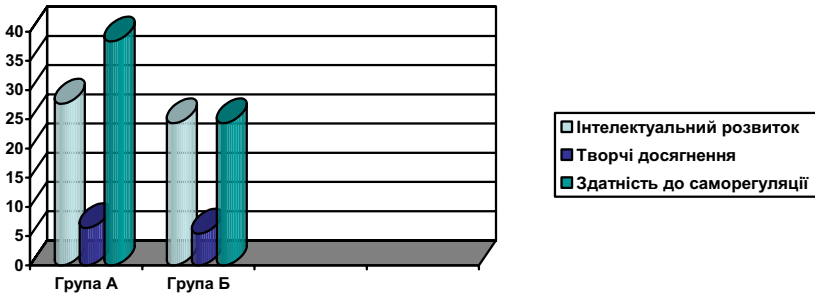
Також був застосований перелік здібностей, запропонованих та вивчених американським психологом Г. Гарднером про вісім типів здібностей (*теорія множинного інтелекту*).

Кількість ознак, вибраних батьками щодо своєї дитини, дають можливість говорити про схильність їхньої дитини до того чи іншого виду діяльності (а максимальна кількість – про обдарованість дитини). Одна чи дві ознаки по вибраній здібності, які є у вашої дитини, не означають, що цієї здібності в неї немає, навпаки вони можуть проявляти важливі риси дитини та мати значущий вплив на її успіх в майбутньому [1, с. 44]. Вся сукупність здібностей дитини формує унікальний профіль багатосторонніх розумових здібностей дитини.

На думку Г. Гарднера, даний опитувальник не є тестом, а може допомогти батькам задуматися про багатосторонні здібності своїх дітей [1, с.44].

**Результати дослідження.** Отримані результати дослідження дали змогу здійснити порівняльний аналіз в групі А (досліджувані батьки, діти яких вчать в міській школі № 10 міста Калуша) та групі Б (досліджувані батьки, діти яких вчать в школі №1 смт Перегінське).

Обробка опитувань виявила такі відмінності у групах за опитувальником “*Чи розвиваєте ви здібності своєї дитини?*”. Дані кореляції зображені у вигляді діаграм з відсотковими відношеннями.



*Рис. 1. Результати “високого рівня” інтелектуального розвитку, творчих досягнень та здатності до саморегуляції*

Група А: інтелектуальний розвиток – 27,66%; творчі досягнення – 6,38%; здатність до саморегуляції – 38,31%.

Група Б: інтелектуальний розвиток – 24,32%; творчі досягнення – 5,41%; здатність до саморегуляції – 24,32%.

Високий рівень даних показників свідчить про те, що батьки докладають всіх зусиль для якнайповнішого розвитку у дитини її талантів і здібностей. Вони підтримують кожне порівняння своїх дітей незалежно від обставин та умов. Такі батьки прагнуть сформувати у свого потомства такі риси характеру – самостійність, незалежність, доброзичливість, контактність, сомоорганізованість та самоконтроль, які сприяють кращій реалізації творчої особистості дитини. Діти, батьки яких максимально повно сприяють розвитку їхніх здібностей, мають адекватну самооцінку, оптимістичні та реалістичні погляди на життя (рис. 1).

Результати опитування показали незначні відмінності між показниками інтелектуального розвитку та творчих досягнень в групі А та групі Б. Це свідчить про те, що батьки даних груп (а саме в групі А 27,66% і 6,38% батьків та в групі Б 24,32% і 5,41% батьків відповідно, які сприяють інтелектуальному розвитку та творчим досягненням своїх дітей) не суперечать прагненням своїх дітей та, на їх думку, сприяють процесу досягнення високих показників в розвитку інтелектуальних здібностей та творчих спроб. Проте зазначимо, що в групі А більший відсоток батьків надають своїм дітям значно більше можливостей для формування в них здатності до саморегуляції.

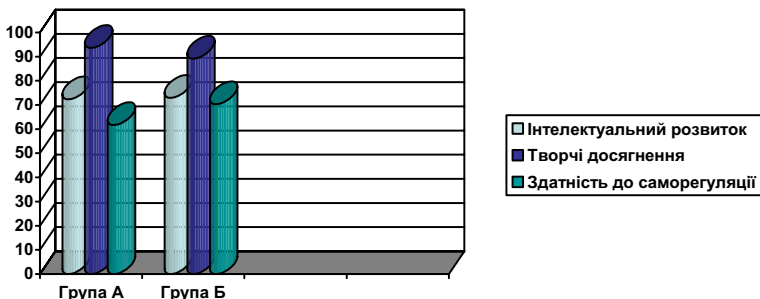


Рис.2. Результати “середнього рівня” інтелектуального розвитку, творчих досягнень та здатності до саморегуляції.

Група А: інтелектуальний розвиток – 72,34%; творчі досягнення – 93,62%; здатність до саморегуляції – 61,70%.

Група Б: інтелектуальний розвиток – 72,97%; творчі досягнення – 89,19%; здатність до саморегуляції – 70,27%.

Середній рівень показників інтелектуального розвитку, творчих досягнень та здатності до саморегуляції свідчить про позицію батьків щодо виховання дитини з погляду “здорового глузду”. Такий підхід, з одного боку, забезпечує більшою чи меншою мірою розвиток здібностей, з іншого – може його певною мірою стимулювати або переслідує позицію “невтручання”, надаючи тим самим дитині свободу дій, можливість діяти згідно зі своїми бажаннями і на власний розсуд. Позиція “невтручання” несе за собою дещо негативні наслідки для виховання дітей. Повна автономія від батьків може сприяти формуванню суперечливого типу особистості дитини, яка, виявляючи ініціативність, водночас постійно вагається внаслідок відсутності співпереживання та підтримки з боку дорослих щодо її думок, досягнень та переживань (варто зазначити, що дана ситуація не підтвердиться за умови низького інтелектуального розвитку).

Результати проведеного дослідження показали незначні коливання у показниках групи А та групи Б в інтелектуальному розвитку (72,34% та 72,97% відповідно) та творчих досягнень (93,62% та 89,19% відповідно). Цікавим є той факт, що середній рівень по двох із трьох шкал батьки групи Б підтримують частіше. Також варто зазначити наявність високих показників у відсотковому відношенні в двох групах, що може свідчити про прагнення батьків бачити своїх дітей “середніми” навіть попри достатній рівень сприянь з їхнього боку, що зумовлено, можливо, відсутністю безпосереднього зв’язку у стосунках всередині сім’ї (рис. 2).



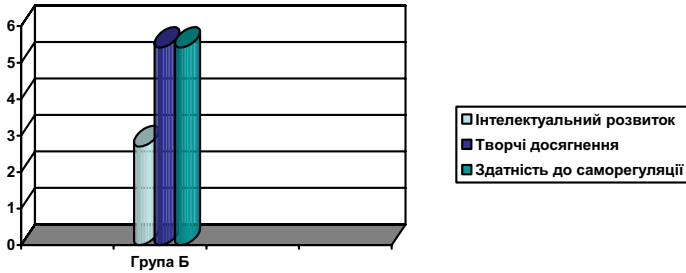


Рис.3. Результати “низького рівня” інтелектуального розвитку, творчих досягнень та здатності до саморегуляції.

Група Б: інтелектуальний розвиток – 2,70% ; творчі досягнення – 5,41% ; здатність до саморегуляції – 5,41% .

Важливою проблемою є те, що на сьогодні є сім’ї (група Б), в яких рівень розвитку за даними шкалами опитувальника взагалі не підтримується батьками по відношенню до своїх дітей. А це становить 10,81% від загального числа батьків, що брали участь в опитуванні (тобто від 100%). Тобто 1 із 10 батьків потребують власної допомоги у вихованні дітей, у зосередженості більшої уваги на дітях, аніж на виконанні службових обов’язків чи з інших причин. Створення такої атмосфери в сім’ї не зовсім сприяє розвитку здібностей дитини, розвитку її особистості, а швидше травмує її надмірною імпульсивністю та роздратованістю, суворістю та залякуванням з боку батьків (рис. 3).

Нижче, в таб.1, наведені результати опитування в групі А та в групі Б за видами здібностей, запропонованими Г. Гарднером. Дані, показані у відсотковому співвідношенні, дають нам можливість оцінити рівень уявлень батьків про здібності у своїх дітей (окремо по кожному виду здібностей).

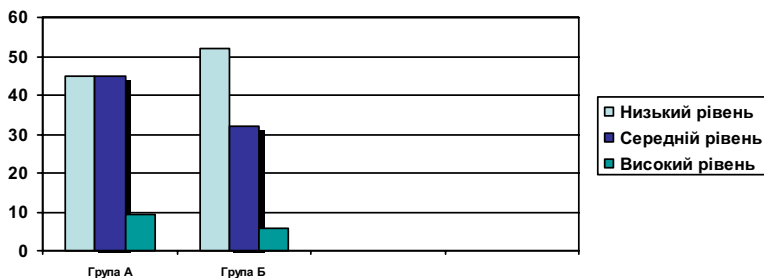
Таблиця 1

Результати опитування батьків у групах А та Б за видами здібностей, запропонованими Говардом Гарднером

Види здібностей	Групи батьків	Рівень уявлень батьків про здібності своїх дітей (у відсотковому співвідношенні, %)		
		Високий	Середній	Низький
Лінгвістичні здібності	Група А	12,76	44,46	42,55
	Група Б	3,7	44,44	51,85
Логіко-математичні здібності	Група А	2,12	40,42	57,44
	Група Б	0	14,81	77,77

Здібності до просторової уяви	Група А	10,63	55,31	31,91
	Група В	11,11	33,33	55,56
Кінестетичні здібності	Група А	19,14	48,93	31,91
	Група В	7,41	40,74	44,44
Музична здібність	Група А	4,25	27,65	63,82
	Група В	0	22,22	40,74
Здібність до міжособистісних відносин	Група А	12,76	44,68	40,42
	Група В	7,41	44,44	44,44
Здібність до оцінки внутрішньоособистісних можливостей	Група А	12,76	36,17	51,06
	Група В	7,41	33,33	40,74
Здібність відчувати і розуміти природу	Група А	4,25	57,44	38,29
	Група В	7,41	22,22	59,26

Наведені вище результати не дають нам всієї повноти розуміння про рівень уявлень батьків щодо здібностей своїх дітей. Запропонована гіпотеза дослідження припускає те, що *“очікування високої результативності діяльності дитини через прояви її здібностей і задатків не дає змоги батькам правильно оцінити потенційну обдарованість власної дитини”*. Для підтвердження (чи відкидання) даної гіпотези покажемо у вигляді діаграми загальну кількість досліджуваних батьків (у відсотковому відношенні) окремо по групах, які мають уявлення про високі, середні та малі здібності своїх дітей.



*Рис.4. Результати уявлень батьків про високі, середні та низькі показники розвитку здібностей своїх дітей*

Група А: 44,68% – низький рівень, 44,68% – середній рівень, 9,83% – високий рівень.

Група В: 51,85% – низький рівень, 31,94% – середній рівень, 5,56% – високий рівень (рис. 4).

Оскільки більша частина батьків (в групі А – 89,06% і в групі В – 83,79%) не бачать високих проявів здібностей будь-якого виду у своїх дітях, в той час, коли лише невелика частина опитуваних

(9,83% в групі А та 5,56% в групі Б) виявляють у своїх дітях потенційні множинні прояви різних граней інтелекту (за теорією Г. Гарднера), то наша гіпотеза підтверджується.

Дотримуючись суспільно визнаних стереотипів, батьки вважають, що обдарованість дитини повинна проявлятися в об'єктивно високих результатах тих чи інших видів діяльності. Тому відзначають обдарованість тільки в тих дітях, де спостерігаються прояви високих успіхів у діяльності. Тоді як, за теорією Г. Гарднера, кожна людина володіє різною мірою усіма групами здібностей, тому потенційно обдарованою є кожна людина (дитина).

**Висновки.** Основою експериментального дослідження стала новітня теорія, запропонована американським дослідником Говардом Гарднером та його послідовниками.

У своїй теорії вчений відстоював позицію потенційних обдарувань кожної людини. Його підхід ґрунтується на психологічному вивченні потенційних обдарувань кожної дитини (людини) та визначає індивідуально-психологічні властивості, якими володіє конкретна дитина (людина), кожної зі здібностей, зокрема.

Запропонована гіпотеза даної роботи знайшла своє підтвердження в отриманих результатах дослідження батьків. Експериментально виявлено та підтверджено те, що *“очікування високої результативності діяльності дитини через прояви її здібностей і задатків не дає змоги батькам правильно оцінити потенційну обдарованість власної дитини”*.

Крім того, результати дослідження показали суттєві відмінності у показниках групи А та групи Б. Тому перспективним напрямком подальшого дослідження є проблема виявлення потенційно обдарованих дітей у зв'язку із соціально-економічним становищем батьків (соціальний статус, матеріальне забезпечення сім'ї, місце проживання батьків та ін.).

#### Список використаних джерел

1. Армстронг Томас. Индивидуальный подход. Как самостоятельно раскрыть и развить умственные способности вашего ребенка / Томас Армстронг. – Харьков: Книжный клуб “Клуб Семейного Досуга”, 2001. – 288 с.
2. Барко В. І. Розвиток здібностей і творчого потенціалу / В.І. Барко // Обдарована дитина. – 2004. – С. 27-31.
3. Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина: Психологія, діагностика, педагогіка: Пер. з рос. / Ю. З. Гільбух. – К.: Фірма “Віпол”, 1993. – 75 с.

4. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с: ил. – (Серия “Мастера психологии”).
5. Леви В. Л. Нестандартный ребенок / В. Л. Леви. – М.: ИГТШ, 1992. – 225 с.
6. Лейтес Н. С. Одаренные дети / Н. С. Лейтес // Психология и психофизиология индивидуальных различий. – М.: Педагогика, 1977. – С. 54-63.
7. Моляко В. А. Психологические вопросы выявления одаренности / В. А. Моляко. – К.: Знання, 1992. – 56 с.
8. Моляко В. А. Психологія дитячої обдарованості: Методичні рекомендації / В. А. Моляко, О. І. Кульчицька, Н. І. Литвинова. – К., 1999. – 25 с.
9. Одаренные дети: Пер. с англ. / [общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого; Предисл. В.М. Слущкого]. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
10. Основы психологии семь и семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [под общ. ред. Н. Н. Посысоева]. – М.: Изд-во “ВЛАДОС-ПРЕСС”, 2004. – 328 с.
11. Психологический словарь / [под ред. В. В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.]; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с, ил.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с: (Серия “Мастера психологии”).
13. Л. О. Сальська. Феноменологічна сутність поняття “обдарованість” / Л. О. Скальська, Л. О. Кондратенко // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №10.
14. James Ellison. “The Seven Frames of Mind: Psychology Today Conversation with Howard Gardner”, Psychology Today (June 1984): 21.

The article examines the problem of discovering potentially gifted children of younger school age in family conditions. It confirms that foreseeing of high productivity in child’s activity though the display of her capabilities and abilities doesn’t give parents an opportunity to estimate correctly their own child’s potential gift. Howard Gardner’s theory of versafille intellect became the basis of this experimental research.

**Key words:** gift, capabilities, abilities, potential gift, theory of versafille intellect.

*Отримано: 11.03.2010*

## Етичне виховання школярів

Розроблено змістовний компонент етичного виховання школярів та виявлені шляхи його реалізації у середній загальноосвітній школі.

**Ключові слова:** етика, етичне виховання, етична культура школярів.

Разработан составляющий компонент этического воспитания школьников и выявлены пути его реализации в средней общеобразовательной школе.

**Ключевые слова:** этика, этическое воспитание, этическая культура школьников.

**Постановка проблеми.** У державних нормативних документах, зокрема у “Національній доктрині розвитку освіти” (2002 р.), у Законі України “Про освіту”, у “Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)” (2001 р.), “Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти” (1996 р.) звертається увага на потребу у формуванні міжособистісних відносин школярів. Наголошується необхідність виховувати в учнів етичне ставлення до навколишнього світу і себе. Зазначається значущість практичного використання надбання народної етики. Сучасні школярі не вміють використовувати моральні оцінки у поведінці, не дотримуються етичних норм у повсякденному житті. Це проявляється у порушенні дисципліни, у виникненні конфліктів. Тому вкрай важливо говорити у середній загальноосвітній школі про етичне виховання учнів.

**Аналіз останніх досліджень.** Питання етики взаємин у шкільному колективі розглядала В.О.Білоусова [1], етику учителів і учнів – Т.Д.Пінчук [2], етику шкільного життя – Н.Є.Щуркова [3]. Питання етичного виховання школярів є недостатньо розглянутими і потребують подальшого дослідження.

**Мета статті** – розробити змістовний компонент етичного виховання школярів та виявити шляхи його реалізації у середній загальноосвітній школі.

**Виклад основного матеріалу.** Моральне обличчя людини, етика її поведінки та взаємин складаються не стихійно, а формуються в ході навчально-виховного процесу, здійснюваного школою, сім’єю, громадськістю. Надзвичайно важливу роль у вихованні нової людини відіграє загальноосвітня школа. Саме тут в учнів закладаються основи світогляду і моралі, виробляються характер та переконання, ставлення до праці, до колективу, до самого себе.

**Етика** (від грецького *ethos* – звичай) – це наука про мораль і використання моральних оцінок у поведінці людини, вона визначає розвиток моральних взаємин і моральної свідомості, а за своєю природою – спрямована на практичне розв’язання моральних проблем.

**Етична культура** оцінює людину з погляду її поведінки в житті, суспільстві, її моральності, честі, порядності, дружби, кохання, бажання і вміння жити в злагоді з власною совістю і світом, позбавляється гріховності, творити добро.

Виховання етичної культури кожної людини потребує участі насамперед сім’ї, засобів масової інформації, держави, її лідерів, закладів культури і мистецтва. Цей процес надзвичайно складний і довготривалий. Велику роль у формуванні етичної культури людини відіграє освіта у всіх її формах і рівнях. Саме вона існує для виховання і формування особистості. Саме вона передає новим поколінням знання, досвід, основні цінності і норми, що визначають поведінку людей.

Головним призначенням етичної культури є накопичення, розвиток і вдосконалення усього того, що облагороджує життя людини, створює в суспільстві атмосферу гуманності, надихає на творчість. Основною метою освіти сьогодні є формування етичної культури особистості: культури його мислення, культури спілкування, культури поведінки. Важливо навчити вмінню мислити, аналізувати ситуацію, адекватно оцінювати результати, добувати і використовувати інформацію.

**Етичне виховання** – процес цілеспрямованої систематичної взаємодії вихователя та вихованця з метою формування в нього системи моральних знань, почуттів, оцінок та поведінки згідно з етичними нормами і правилами [4, С. 268-270].

Зміст етичного виховання завжди детермінований суспільними перетвореннями. Кожна епоха формує свою мораль, систему цінностей. У кризових, перехідних соціальних ситуаціях визначення сутності етичного виховання залежить від спадкоємності, переосмислення духовної культури та стану суспільства, визначення моральних принципів та цінностей, які здатні допомогти людині розібратися в особливостях моральних взаємин у нових соціальних умовах.

У сучасних умовах гуманістична, особистісна зорієнтована система навчання і виховання є основою процесу етичного виховання. Змістову основу системи складають етичні знання про людину як найвищу цінність і мету.

Етичне виховання за технологією здійснення має цілісний, системний характер і передбачає формування свідомості людини

шляхом засвоєння нею основних категорій етики: добра, зла, гідності, чесності, обов'язку, відповідальності тощо, а також розвиток її емоційно-почуттєвої сфери, практичних навичок спілкування з ровесниками, вчителями, батьками, визначення морального змісту різних життєвих проблем; вміння знаходити рішення у повсякденних життєвих ситуаціях, відповідно до норм етики прогнозування наслідків своєї поведінки.

Основними методами етичного виховання є приклад, переконання, заохочення, стимулювання, привчання, вправи, наслідування, рішення ситуативних завдань, аналіз і самоаналіз особистістю своїх учинків тощо.

Можна виділити шляхи етичного виховання школярів.

1. Основний вклад у формування етичної культури відбувається при вивченні **предмета “Етика”**. Цей навчальний предмет спрямований на формування моральних цінностей і орієнтирів особистості, моральної культури і культури поведінки учня, що потребує від вчителя особливої уваги до емоційно-ціннісної та діяльній складовій навчання. Саме тому особливістю змісту курсу, який мають засвоїти учні, є не тільки і не стільки власне знання, скільки досвід поведінки і діяльності людей в різних життєвих ситуаціях, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях. На уроках етики діти вчаться відрізнити “добро” від “зла”, оцінювати свої вчинки, вчинки інших.

Вивчення таких фундаментальних етичних категорій, як мораль, добро, зло, совість, гідність, честь, щастя передбачає, що учні можуть пояснити їх суть своїми словами, навести літературні та життєві приклади, а головне вирішити реальну ситуацію. На уроці вчитель створює умови для формування і застосування учнями зовнішніх проявів людської культури: таких, як вихованість, дотримання етикетних норм, правил спілкування, поваги до звичаїв, традицій тощо.

Основний підхід до навчання етики – залучення дітей до активної пізнавальної і навчальної діяльності. Варто насамперед обирати активні та інтерактивні методи, коли учні є “суб'єктами” навчання, спільно виконують творчі завдання, діляться своїми думками, дискутують з однокласниками і вчителем. Такі методи пов'язані з виконанням творчих завдань (часто вдома), постановкою запитань від учня до вчителя і від вчителя до учня, що розвивають творче мислення, апробації учнями моделей бажаної поведінки у рольовій грі.

Дуже важливими і такими, що вже виправдали себе на уроках етики, є різноманітні способи роботи з текстом підручника: читання



в ролях, в парах, в малих (4 – 5 осіб) групах із заздалегідь визначеним груповим завданням, ланцюжком (по черзі) з відповідним коментуванням і поясненням, методами “критичного читання”, такими, як “Читаємо в парах – узагальнюємо в парах”, “Читаємо та ставимо запитання”, “Робимо припущення на основі запропонованих слів” та ін. Читання підручника є основою для розігрування діалогів, моделювання розвитку ситуацій, пошуку шляхів виходу з кожної. Робота з багатим ілюстративним матеріалом підручників є прекрасним способом активізувати уяву учнів, зорову пам’ять, вміння ставити запитання, складати описи та усні твори-роздуми. Рекомендуємо вчителю підбирати ілюстративний матеріал, залучаючи до цієї роботи учнів, батьків. Це можуть бути фотографії, дитячі малюнки, колажі тощо. Один-два уроки на рік можна проводити у формі родинних свят, як-от: “Яке значення має для людини сім’я” (5 клас); “Як пов’язані довкілля і здоров’я людини” (6 клас). Разом з дітьми і батьками можна підготувати фотовиставку “Як ми відпочиваємо”, а потім на уроці провести імпровізовану екскурсію.

Варто якнайширше залучати життєвий досвід учнів, спонукаючи їх до активного родинного спілкування. Так, у 5 класі діти можуть створювати герб сім’ї, складати список своїх сімейних обов’язків, готувати розповідь про традиції сім’ї, виконувати деякі завдання спільно з батьками. Вивченню предмета сприятиме також коректний, тактовний стиль спілкування з учнями, заснований на взаємоповазі та творчій співпраці.

**2. Предмети художнього циклу** в цьому процесі відіграють важливу роль. Сутність мистецтва глибоко гуманістична за своєю природою, оскільки у центрі його інтересів завжди стоїть людина. Мистецтво і мораль мають єдину мету – удосконалення особистості. Мистецтво як одна з форм пізнання дійсності забезпечує різнобічний і добродійний вплив на свідомість людини, тобто виступає як джерело пізнання, духовного збагачення і формування світогляду особистості, допомагає усвідомити її своє покликання, визначити систему цінностей. Процес пізнання мистецтва вбирає емоційно-чуттєву сферу, оцінювальну діяльність, усвідомлення ідеалу тощо. Мистецтво акумулює моральний досвід поколінь і, завдяки своїм специфічним якостям допомагає кожній людині виявити власну позицію на рівні свідомості через оцінку своїх спонукань, вчинків, особистих якостей; воно також формує мотиви, ціннісні орієнтації через співвідношення з моральними нормами та ідеалами. Мистецтво не просто вчить жити, а показує життя, яке часто більш справжнє, ніж, так зване, теперішнє, тому що є людським поглядом на життя, на природу, на саму людину. І в цьому розумінні воно закарбовує

образ моральної рефлексії. Сила впливу творів мистецтва залежить від правдивості і глибини художнього висвітлення дійсності, творчої майстерності автора, важливості для суспільства піднятих ним проблем. Почуття, що виникають у процесі сприйняття твору мистецтва, спираються на минулий досвід людини, тому переживання під час зустрічі з мистецтвом не є чисто емоційним станом, а ще й роздумом.

**3. На уроках мови, літератури, заняттях з розвитку мовлення** за допомогою художніх творів прищеплюються школярам високі моральні якості: чуйність, повагу до ближнього, почуття людської гідності, обов'язку, справедливості, сумління і чесність, милосердя і добродійність. Все це закладено в дитині від природи, тільки треба розбудити, вчасно підтримати. Не варто втовкмачувати дітям, що людина народжується тільки для щастя. Діти мають зрозуміти, що одвічно існують поряд добро і зло, які перебувають у постійній боротьбі.

Невечерпні можливості виховання в учнів людяності, благородства закладені в роботі над творами на етичні теми. Школярі мають навчитися помічати порушення гармонії співіснування людини і природи, що сприятиме екологічному вихованню, збагаченню їх етичних і правових знань про природу і діяльність у ній людини. Знання сьогодні дуже важливі, та все важливіше – духовний світ дитини. Щоб не оцінка в журналі була показником роботи вчителя, а ступінь духовного взаєморозуміння. У співдружності добра, краси, свободи перетворимо навчання в мистецтво.

**4. Важлива роль у формуванні етичної культури учнів належить позакласній та позашкільній роботі.**

Завдання позакласної та позашкільної роботи — закріплення, збагачення та поглиблення знань, набутих у процесі навчання, застосування їх на практиці; розширення загальноосвітнього кругозору учнів, формування в них наукового світогляду, створення умов для самореалізації, вироблення вмінь і навичок самоосвіти; формування інтересів до різних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту, виявлення і розвитку індивідуальних творчих здібностей та нахилів; організація дозвілля школярів, культурного відпочинку та розумних розваг; поширення виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання.

**5. Етичні цінності, орієнтири і переконання особи** полягають в сім'ї. Сім'я – це особливого роду колектив, що відіграє у вихованні основну, довготривалу і найважливішу роль. Сьогодні ми досить добре розуміємо, що основи моральності, безумовно, формуються в сім'ї. Перші уроки “не можна” і “можна”, перші прояви тепла і участі, жорстокості і байдужості, безумовно, формуються сім'єю і в сім'ї.

Перед нами шикується наступна ієрархія: сім'я – дитина – моральність – поведінка – вчинок – сім'я. Кажучи про етичне виховання дитини в сім'ї, необхідно чітко уявляти собі, які етичні поняття повинні формувати в своїх дітях батьки з найраннього їхнього дитинства. Моральна свідомість людини, або етичний світ особи, включає три рівні: мотиваційно-спонукальний, плотсько-емоційний, раціональний, або розумовий. Кожний з цих рівнів складається з елементів, що становлять суть етичного світу людини.

Мотиваційно-спонукальний рівень містить мотиви вчинків, етичні потреби і переконання. Етичне виховання тільки тоді носить правильний характер, коли в основі його лежить спонукання дітей до розвитку, коли сама дитина бере активну участь в своєму етичному розвитку, тобто, коли вона сама хоче бути хорошою. Цей рівень найбільш важливий, саме тут кореняться витоки поведінки людини, засуджувані або схвалювані людьми і суспільством, що приносять добро або зло, користь або шкоду.

Плотсько-емоційний рівень складається з етичних відчуттів і емоцій. Емоції, як відомо, бувають позитивними: радість, подяка, ніжність, любов, захоплення і т.п. Людині властиво також проявляти і негативні емоції: гнів, заздрість, злість, образа, ненависть. Емоції необхідно ушляхетнювати, окультурювати, їх потрібно виховувати. Етичні відчуття – чуйність, жалість – безпосередньо пов'язані з емоціями. Ці відчуття отримуються людиною в результаті виховання і є найважливішими складовими доброти. Без етичних відчуттів добра людина не відбудеться.

Дім для дитини – школа підготовки до життя. Вдома повинні панувати любов, справедливість, терпимість не тільки до дітей, але і до всієї решти членів сім'ї". Виховання відчуттів дитини включає виховання співчуття. Розвиток цього вимагає підтримки з боку батьків – і не тільки словом, але і прикладом. Дитина повинна бачити, як ми на практиці проявляємо свою любов до ближнього.

Прикладом цьому може служити хороша і повчальна казка, в якій розповідається про те, що молоді батьки, маючи старенького батька, не дозволяли йому їсти за загальним столом. А щоб він, не дай бог, не розбив тарілки з фарфору, купили йому дерев'яну тарілку і ложку, з якої він практично не міг їсти. Через деякий час вони застали свого чотирилітнього сина за тим, що він намагався щось майструвати з дерев'яної цурки. На питання батьків про те, що дитина майструє, малюк відповів, що він робить посуд для своїх батьків, щоб вони могли з неї їсти, коли постаріють. Чи це не ілюстрація емоцій, що переживаються дитиною, і відчуттів у власному домі? Співчуття – це одна з прекрасних людських

властивостей, тому що воно – вираз людяності, а людські відчуття допомагають людині, великій або маленькій, рухатися до поставленої мети. Для маленьких – це можливість прояву допитливості, інтересу, радості, бажання пізнавати світ у всіх його проявах.

Для дорослих людей відчуття є джерелом натхнення, інтересу до навколишнього світу і людей, завзяття і радисть в роботі, в спілкуванні з людьми. Іноді батьки із захватом розповідають про те, що вони тільки глянуть на дитину, вона відразу ж знічується, стає смирною і слухняною. Проте найчастіше це обертається великими проблемами. Необдумана, нарочита строгість призводить до лукавства дитини, удавання і відчуження.

Раціональний, або розумовий, рівень містить моральні знання – поняття про сенс життя і щастя, добро і зло, честь та гідність, обов'язок. Крім понять, до моральних знань належать також принципи, ідеали, норми поведінки, моральні оцінки.

Виховувати в дітях треба всі елементи їх етичного світу. Гармонія етичного світу людини, гарантія його доброти забезпечуються тільки всіма його доданками, але й направляють її етичні потреби. Етичні потреби не даються людині від природи, їх необхідно виховувати, оскільки без них неможлива висока духовність і доброта.

Дитина, навіть ще не уміючи говорити, не усвідомлюючи мову і вчинки дорослих, вже розуміє, “уловлює” моральний клімат сімейного оточення і по-своєму реагує на нього. Доброзичливість у відношенні один до одного, спокійна ласкава мова, спокійний тон в спілкуванні – хороший і обов'язковий фон для формування в дитині етичних потреб. Тоді як крик, грубі інтонації – призведуть до протилежних результатів.

Всі елементи етичних потреб максимально насичені відчуттями і емоціями.

Етичні потреби складаються з таких елементів: емпатія – здатність людини зрозуміти скрутне положення або стан іншої людини, уміння увійти до його внутрішнього світу; етична цінність – це набір ціннісних установок, які в майбутньому стають етичними правилами поведінки дитини в найнепередбачуваніших ситуаціях; ціннісні установки – це те, що у батьковім і материнському домі визнається як можливе і як неможливе, це ті заборони і дозволи, які дитина запам'ятовує в ранньому віці і зберігає в собі аж до утворення власної сім'ї.

Щонайперше завдання батьків – виховати в своїх дітях глибоке, надійне розуміння совісті як відчуття, духовного світу, що є невід'ємною частинкою. Знання етичних потреб допоможе батькам виховати дітей добрими і щасливими людьми, що приносять благо

суспільству. Виховати розвинені етичні потреби — найголовніше завдання батьків. Для її успішного вирішення потрібно, щоб батьки усвідомлювали важливість етичного виховання дітей в сім'ї, розвивали самі в собі етичні потреби, почали аналіз виховання своєї дитини з аналізу самих себе, з аналізу особливостей власної особи, усвідомили важливість цього завдання для самих себе, а також чітко уявляли собі, як і якими методами формувати етичні якості.

**6. Діти найвимогливіші до вияву етичної поведінки вчителя,** оскільки це пов'язано із закономірностями розвитку їх психіки. Дитина потребує позитивних емоцій, атмосфери емоційного комфорту. Як ми спрацюємо, такою і буде її поведінка. А тому саме етика за своїм внутрішнім змістом впливає на формування свідомості, особистісних цінностей, коригує емоційно-вольову сферу, стиль життя тадії людини. Етична культура є атмосферою розвитку таланту.

На нас, учителів, покладена величезна відповідальність за навчання і виховання ввірених дітей. Ми формуємо їх світогляд, навчальні вміння і навички, а саме головне, торкаємось душі маленької особистості. Чи задумувався хто коли-небудь над тим, стільки душевних ран завдано дітям в пориві нестриманості, поганого настрою тощо. Саме емоційна залежність дитини від учителя – один із найважливіших аспектів впливу педагогічної етики на соціально-психологічний та розумовий розвиток учня. Не зроблю великого відкриття, коли скажу, що школярі, які навчаються у вчителів з високим рівнем загальної культури, значно відрізняються від школярів, які мають учителів з низьким рівнем культури за такими параметрами: врівноваженість, щирість, відвертість, доброта, високі інтелектуальні можливості. Створена атмосфера довіри і комфортності в класі сприяє відгуку учнів на індивідуальність учителя, виявленню моральних якостей.

Учитель повинен інтуїтивно відчувати, коли необхідно допомогти, поспівчувати, підтримати, похвалити учня, розрядити напруження. Для сучасного вчителя, який дотримується етичних засад своєї професії, важливо проникнути у світ дитинства й пізнати його особливості. Це показник вміння вчителя бачити внутрішню природу дитини та глибоко її розуміти.

Морально-етичні норми, різні цінності, знання, вміння несуть у собі особисті риси вчителя, його світогляд. Педагог передає дітям свій характер, а гуманний педагог є зразком людяності. Щоби сформувати етичну культуру, потрібно, щоб кожна бесіда, певний текст чи ситуація етичного змісту обговорювались у порівнянні добро-зла. Вихованець, який хвалить добродійність, може нею оволодіти,

а засуджуючи людське зло, зможе й уникнути його. Виходячи з цього, проводьмо уроки духовності, уроки-роздуми, уроки серцезнавства, добротворення, сумління, каяття, дивування, краси, мислення, людяності, любові. Спілкуючись з дітьми, ми повинні постійно намагатися звертати увагу на особисті почуття, думки, які вони переживають в собі. Старатися викликати в них власну оцінку, погляди, відношення.

**Висновки.** У дослідженні розроблено змістовний компонент етичного виховання школярів. Виявлено шляхи етичного виховання, до яких віднесено оволодіння етичними знаннями в процесі вивчення навчального предмета “Етика”, предмети художнього циклу, уроки мови, літератури, заняття з розвитку мовлення, позакласну та позашкільну роботи, сім’ю, етичну культуру учителя. Перспективним напрямом дослідження є розробка і реалізація програми етичного виховання школярів, середній загальноосвітній школі.

#### Список використаних джерел

1. Білоусова В.О. Етика взаємин у шкільному колективі / В.О. Білоусова – К. : Знання, – 1980. – 43 с.
2. Пінчук Т.Д. Етика учителів і учнів [Текст] / Т.Д. Пінчук. – 1978. – 46 с.
3. Щуркова Н.Е. Этика школьной жизни / Н.Е. Щуркова. – М. : Пед. об-во России, 2000. – 192 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук Укр., гол. ред. В.Г. Кремень. – Київ : Юринком Інтер, 2008. – С. 268-270.
5. <http://oipoppp.ed-sp.net>

The making component of ethical education of schoolboys is developed and ways of its realization to an average comprehensive school are revealed.

**Keywords:** ethics, ethical education, ethical culture of schoolboys.

*Отримано: 12.03.2010*

## ДЕТЕРМІНАНТИ ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ–МЕДИКІВ НА ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Стаття присвячена ключовій проблемі у підготовці майбутніх медиків – становленню особистості. Розкриті характеристики сенситивного періоду навчання у вищій школі, аналізуються основні новоутворення юнацького віку, специфіка психологічної підготовки медиків та її необхідність при виконанні професійних функцій.

**Ключові слова:** особистісне становлення, професійна діяльність лікаря, викладання психології для майбутніх медиків.

Статья посвящена ключевой проблеме подготовки будущих врачей – становлению личности. Раскрыты характеристики сенситивного периода обучения в высшей школе, анализируются основные новообразования юношеского возраста, специфика психологической подготовки медиков и ее необходимость при выполнении профессиональных функций.

**Ключевые слова:** личностное становление, профессиональная деятельность врача, преподавание психологии для будущих медиков.

*Постановка проблеми.* Сучасний стан медичного обслуговування в країні потребує докорінних змін. Ця теза є апріорною як для споживачів медичних послуг (пацієнтів), так і для самих медиків, оскільки рівень заробітної плати, технічне оснащення, необхідність застосування “ринкових способів” задля власного забезпечення достойного існування – є тими проблемами, які негативно впливають на імідж медиків та їх діяльність. У зв’язку з цим питання гуманізації медичної освіти, особистісно-професійного зростання майбутніх лікарів (ціннісно-сміслової сфери та морально-етичних якостей) набувають особливої гостроти та актуальності.

Аналіз літератури та прикладних досліджень вказує, що питання психології медичної праці і професіогенезу особистості лікаря знаходяться серед важливих і маловивчених проблем теоретичної і прикладної психології в цілому і психології праці, зокрема. На нашу думку, фундаментальними засадами у розгляді цієї проблеми можуть слугувати концепції дослідників Е.П.Єрмолаєвої, М.М.Кабанова, С.В.Кошелевої, Л.М.Супрун, О.М.Юдіної, Л.Б.Шнейдер, в яких визначаються основні умови розвитку особистості лікаря: підви-



щення рівня його професійної свідомості, становлення “професійного Я”, набуття професійної ідентичності.

Дослідження Є.А.Климова, І.Г.Климковича, Б.А.Ясько доводять, що професійна діяльність лікаря є соціотехнічною. Її основними характеристиками є постійне ускладнення, багатофункціональність, висока варіативність, слабка регламентованість, творчість. Класифікація професій, запропонована дослідницею А.С.Шафрановою, виокремлює професію медика (наряду із професіями в сфері мистецтва і освіти) в особливу категорію на підставі “переважаючої присутності творчого начала”. Цій групі дається назва “професії вищого типу” за ознакою “необхідності постійної позаурочної роботи над предметом і над собою” [6].

Виявлені особливості вимагають від спеціаліста-медика глибокого професійного самовизначення, адекватної і стабільної професійної самооцінки, вмотивованості на постійне самовдосконалення у професії. Варто зауважити, що через історичні традиції професії до моральних, громадянських і особистісних якостей лікаря суспільством завжди висувались більш високі вимоги, аніж до представників інших професій. Як відмічають дослідники Г.С.Абрамова та Ю.А.Юдчис, багатоманітність професійних ситуацій у лікарняній практиці переводять моральні моделі поведінки лікаря в категорію об’єктивної необхідності. Реалізація цілісного підходу до пацієнта, поглиблене розуміння його психологічних особливостей, ставлення до людини як вищої цінності є неможливими без наявності високого рівня особистісного розвитку, цілісності та гармонійності особистості самого лікаря.

Важливою складовою професійних вмінь сучасного лікаря є морально-етична складова. З огляду на це концептуальним завданням професійної підготовки лікаря є послідовне формування у студентів-медиків чіткого розуміння цих ідей, усвідомлення необхідності гуманного, дбайливого ставлення до людини, а також навколишнього середовища як фактора безпеки життєдіяльності, збереження здоров’я здорових людей і первинної профілактики на індивідуальному, сімейному та популяційному рівні. Духовно-моральні аспекти медичних втручань – основа повсякденної діяльності лікаря, оскільки лікування хворого завжди пов’язане не тільки з призначенням ліків, але й з мораллю.

Серед психологічних якостей лікаря дослідники виділяють вміння співпереживати і розуміти емоційний стан як хворих, так і здорових людей (емпатія), наявність навичок встановлення адекватних і емоційно сприйнятливих стосунків з хворими, вміння аналізувати свою поведінку і поведінку оточуючих, самостійно

контролювати конкретні соціальні та професійні ситуації і брати відповідальність за їх вирішення, мати адекватну та стійку “Я-концепцію”, здатність сприймати та надавати соціально-психологічну підтримку хворим, достатньо розвинений професійний інтелект (клінічне мислення, клінічне спостереження, багаж професійних знань), мовна культура, гуманне ставлення до пацієнта, чесність, енергійність.

Практика професійного навчання у вищих медичних закладах освіти виявляє низку протиріч, які, на нашу думку, актуалізують проблему особистісного становлення майбутніх медиків:

- між прагматично-утилітарними установками суспільства і гуманістичною сутністю професії лікаря, що зумовлює появу викривлених професійних норм та цінностей у студента;
- між гуманістично-зорієнтованою сутністю професії лікаря і фактично відсутньою концепцією психологічної підготовки і психологічного супроводу майбутніх медиків;
- між бажаним (ідеальним) і наявним (реальним) рівнями особистісного розвитку студентів медичних вузів і практикуючих лікарів.

*Результати теоретичного аналізу проблеми.* Розв’язання вище означених протиріч повинно виходити із розуміння логіки і змісту навчального процесу у вищій школі, особливостей формування особистості в юнацькій році, специфіки становлення “професійного Я” в контексті професійного навчання.

Актуальність дослідження проблеми особистісного становлення студентів-медиків зумовлюється особливим (сенситивним) періодом, на який припадає період навчання у вищій школі. У вітчизняній психології (Л.С.Виготський, Л.І.Божович, Б.Д.Ельконін, І.С.Кон) загальноприйнятим є підхід до вивчення розвитку особистості у юнацькому віці, причому від 15-18 років – рання юність, від 18-23 юність, ведуча діяльність – навчально-професійна, яка призводить до появи новоутвореня: професійне і особистісне самовизначення, рефлексія, ідентифікація, світогляд, усвідомлення екзистенційних проблем буття тощо.

Б.Г.Ананьев вказував на неспівпадіння по часу настання зрілості людини як індивіда (фізичної зрілості), як особистості (громадянської зрілості), як суб’єкта пізнання і праці (розумова зрілість і працездатність). Сучасні дослідження показують, що в молодості відбувається вирівнювання темпів розвитку окремих сторін особистості, оскільки повноцінно функціонувати людина не може, розвиваючись лише в одному напрямку: і в молодості, і в зрілому віці їй необхідні усі ресурси її особистості [1].

Центральною проблемою для усього юнацького віку, згідно з концепцією Е.Еріксона, є досягнення ідентичності. Натомість, процеси ідентичності залишаються актуальними впродовж усього періоду дорослості і забезпечують відчуття безперервності досвіду дорослого життя. В періоді ранньої дорослості людям доводиться знову самовизначатися, віднаходити свої пріоритети і своє місце у соціальному світі.

Розвиток відчуття Его-ідентичності із різних ідентифікацій дитинства супроводжується інтеграцією ролей. Кульмінація відбувається в пізній юності. Юнак, не впевнений у своїй ідентичності, відчуває себе ніяково в інтимних міжособистісних стосунках. З набуттям впевненості посилюються потреби дружби, суперництва, лідерства, кохання, натхнення.

Его-ідентичність породжує нову форму любові до батьків, вільну від бажання їх змінити. В пізній юності приймається факт, що кожен несе відповідальність за свій образ життя. Відсутність або втрата Его-ідентичності при психоневрозі супроводжується відчаєм і страхом смерті. Відчай може маскуватися почуттям відрази і незадоволення окремими стосунками і людьми, але, насправді, воно по суті означає зневагу до себе.

Протиріччя між близькістю й ізоляцією визначається як найбільш характерна для раннього юнацтва проблема. Близькість являє собою єднання двох ідентичностей за умов збереження кожним партнером своїх неповторних особливостей. Ізоляція настає в результаті відсутності взаємності, а також при наявності ризику втратити себе, якщо індивідуум має слабку ідентичність [12].

З точки зору К.Обуховського, істотною особливістю юності є формування і розвиток потреби в усвідомленні сенсу життя, що оцінюється ним як єдиний стрижень поведінки, який здатен закріпити його зрілі форми. Дослідник виділяє три фази розвитку потреби сенсу життя. На першій (рання юність) поведінка підпорядковується потребі емоційного контакту. Потреба в сенсі життя закріплюється головним чином через ідентифікацію з готовими взірцями.

Друга фаза розвитку потреби сенсу життя характеризується вільним філософствуванням, будівництвом концепцій всесвіту, глобалізацією екзистенційних проблем і переживанням недосконалої світу. Ця фаза є типовою для студентів 20-22 років. Робітнича молодь або швидко оминає цей етап чи й зовсім його не досягає, залишаючись або на першому етапі, або переходячи в третю фазу розвитку цієї потреби. Третя фаза настає вже в період зрілості, коли розвивається здатність робити висновки із свого та чужого досвіду і з'являється орієнтація на смисл своєї діяльності.

Пізня юність визначається автором як час уточнення мотиваційних структур на основі практичного досвіду особистості.

Зазвичай переживання, пов'язані із становленням та набуттям індивідуальних смисложиттєвих орієнтацій, виливаються у формулу “бути самим собою”, “само реалізуватися”, “усвідомлювати себе як цінність” і здебільшого орієнтовані на інших людей. В молодості вперше вибудовується життєва стратегія, яка опирається на рефлексію і співвідношення своїх індивідуальних здібностей, статусних, вікових та індивідуальних особливостей та запитів із вимогами суспільства [7].

В книзі Л.Коула і Дж.Холла “Психологія юності” перераховані проблеми, які повинно вирішити юнацтво перш аніж потрапити в “рай дорослого буття” [10]. Йдеться про такі дев'ять пунктів: 1) загальна емоційна зрілість; 2) пробудження гетеросексуального інтересу; 3) загальна соціальна зрілість; 4) емансипація від батьківського дому; 5) інтелектуальна зрілість; 6) вибір професії; 7) навички спілкування із вільним часом; 8) психологія побудови життя, що ґрунтується на поведінці, яка базується на совісті і усвідомленні обов'язку; 9) ідентифікація “Я” (“перцепція Я”). Досягнення дорослого буття і є кінцевою метою юності.

Зазначені особливості юнацького віку певним чином екстраполюються в специфіку буття студентства як особливого періоду життя людини. З одного боку, студенти – повнолітні люди, а з іншого їх не вповні можна назвати самостійними або економічно незалежними. Навчаючись певної професії, вони ще не є спеціалістами. Така роздвоєність породжує певні протиріччя й зумовлює необхідність психологічної підтримки студентів. На думку більшості дослідників, студентство є особливо слабким в плані як соматичного, так і нервово-психічного здоров'я, й тому потребує особливої уваги до зміцнення самооцінки, гармонізації внутрішньоособистісних конфліктів, вміння справлятися з важкими та непередбачуваними ситуаціями в спілкуванні та продуктивно вирішувати міжособистісні конфлікти, а також володіння своїм емоційним станом.

Студентський вік виділяється як окремий період розвитку у зв'язку із навчанням у вищій школі, з початковим періодом професійного становлення.

Представлені у роботах В.А.Бодрова, Є.А.Климова, Д.Сьюпера, Т.В.Кудрявцева класифікації стадій розвитку людини як суб'єкта професійної діяльності дають змогу в узагальненому вигляді виокремити найбільш значимі психологічні утворення, які припадають на період становлення професіонала в студентські роки [2; 4]:

- стадія професійного навчання – з 15-18 до 19-23 років. Цілеспрямоване засвоєння системи знань, практичних навичок та умінь в обраній професійній діяльності, формування цілісних уявлень про дану професійну спільноту, розвиток і наповнення предметним змістом мотивів і цілей майбутньої діяльності, формування професійної придатності до навчання професії (ближня ціль) і до реальної практичної діяльності (віддалена ціль) на основі розвитку професійно важливих якостей і професійно орієнтованих структур особистості (операційної основи професійного самовизначення, елементи професійного мислення, пам'яті, психомоторики тощо);
- стадія професійної адаптації – з 19-21 до 24-27 років. Пристосування до соціальних професійних норм, умов, процесів трудової діяльності, подальший розвиток самовизначення в обраній професії, самоусвідомлення правильності вибору професійного шляху, узгодження життєвих цілей і установок, формування значимих рис особистості професіонала, розвиток професійно важливих якостей, спеціальних здібностей, емоційно-вольових якостей.

Отже, особистість студента розвивається за умов наявності навчально-професійної діяльності, а сам розвиток передбачає перехідний період від самовизначення до з'ясування специфіки професії, становлення образу "Я-професіонала". На думку дослідниці Семиченко В.А., "необхідно систематично проводити комплексні широкомасштабні дослідження для одержання достовірних даних про психологію сучасних студентів, тенденції змін, що відбуваються, проводити психологічну експертизу педагогічних інновацій, психологічну підготовку адміністративного і професорсько-викладацького складу усієї системи професійної освіти. Поза об'єктом вузівської підготовки залишається й особистісне становлення майбутніх фахівців". У цьому зв'язку цікавою є ідея, запропонована дослідницею, щодо врахування ієрархії цінностей у процесі професійної підготовки, де пріоритетним є розвиток особистості, а лише потім професіоналізація та спеціалізація [9].

Системоутворюючим фактором особистості (Л.І.Божович, В.С.Мерлін, К.К.Платонов) є професійна спрямованість, що характеризує ступінь прояву прагнення до оволодіння професією та бажанням працювати за нею. Мотивація обумовлює її поведінку та діяльність і здійснює вплив на професійне самовизначення, на задоволеність людини своєю працею. Професійна мотивація – це дія конкретних чинників, які обумовлюють вибір професії і тривале виконання обов'язків, що пов'язані з даною професією.

За даними А.П.Василькової, яка досліджувала проблему професійного вибору та мотивації, існують такі мотиви вибору професії лікаря: бажання лікувати людей, бажання полегшити страждання важкохворих людей, можливість піклуватися про здоров'я своїх близьких, можливість впливати на інших людей, матеріальна зацікавленість, доступність медикаментів. Домінування групи мотивів самоствердження у праці, що визначає орієнтацію на досягнення успіхів у професійній діяльності, кар'єру, високі матеріальні блага свідчить про деяку егоцентричну спрямованість студентів щодо майбутньої професії, і недостатній рівень усвідомлення соціальної значущості праці. Позитивним є той факт, що студентів з низьким рівнем професійної спрямованості у вибірці дослідження немає, а отже, студенти достатньою мірою усвідомлюють значення обраної професії, прагнуть до оволодіння нею, що в подальшому сприятиме найбільш оптимальному становленню особистості фахівця.

Дослідниця робить висновок, що мотивація до професійної діяльності лікаря структурується складним динамічним співвідношенням спонукань різноманітних рівнів, при цьому в свідомості індивіда формується такий “образ суб'єкта діяльності”, який є бажаним, але якого ще нема в наявності. Прагнення максимально ідентифікуватися з цим образом, при умові удосконалення власної індивідуальності та мотивацією максимального професіоналізму лікаря, є запорукою успіху майбутнього лікаря.

Результати проведених нами анкетувань показують, що майже 90% нинішніх першокурсників обирають медичну спеціальність, орієнтуючись на престижність професії, сімейні традиції, поради родичів і знайомих. Менше 5% мають реальне уявлення про сутність професійної діяльності завдяки отриманим раніше трудовим навичкам санітара, фельдшера чи медсестри.

У іншому дослідженні мотивів вибору професії медика [3] виявлені протиріччя в мотиваційній конотативний та когнітивній сферах особистості, що в свою чергу зумовлюють кризу вибору професії. Так, формування мотиваційної компоненти відбувається внаслідок неспівпадання професійних уявлень і реальної професійної освіти за умов випадкового, неусвідомленого вибору професії. Когнітивний компонент прямо пов'язаний із сукупністю специфічних змістовних особливостей медичної праці і соціальної адаптації до неї студента-медика. Конотативний компонент пов'язується із індивідуально-психологічними особливостями поведінки студента, що перешкоджає безкризовому освоєнню медичної професії.

Отже, така досить “мозаїчна картина” мотиваційних компонентів вибору професії медика, з одного боку, вказує на

особливість первинних професійних установок у молоді, які здебільшого мають прагматично-утилітарний характер, а з іншого – на розмитість і несформованість образу професіонала. Тому предметом формування впродовж навчання у вищому навчальному закладі повинні бути не лише професійні, спеціалізовані знання медицини, а й базові професійно важливі якості та моральні імперативи – готовність допомогти, співпереживання, емпатійність, співчуття.

Процес здобуття вищої освіти, на нашу думку, буде тим більше ефективнішим, чим більше він буде взаємопов'язаним із процесом професіоналізації. Професіоналізація майбутніх фахівців передбачає наявність, з одного боку, суспільної потреби у підвищенні результативності діяльності, що відображається у професійних гарантіях, і, з другого боку, наявність відповідної особистісної потреби фахівців в професійному удосконаленні, яке визначає цілі, мотиви, задоволення працею і формує професійну позицію.

Особлива роль у цьому процесі належить курсу психології та психологічній підготовці майбутніх медиків в цілому. Варто зауважити, що в сучасній медичній освіті все помітніше стає тенденція поряд із традиційним патоцентристським підходом (боротьба з хворобами) впроваджувати саноцентристський підхід в медицині (направленість на здоров'я та його забезпечення), усе впевненіше заявляє про себе необхідність комплексного лікування хвороб в контексті так званої соціопсихосоматичної медицини. Професійна підготовка практикуючих лікарів починає включати в себе і підготовку в царині наукової психології. На базі вищої медичної освіти розпочата підготовка медичних психологів, що не виключає необхідність підвищення психологічної компетентності лікарів загальної практики, медсестер із вищою освітою, сімейних лікарів.

Водночас, психолого-педагогічна підготовка майбутніх медиків потребує значного вдосконалення, оскільки орієнтація на дисципліни цього циклу як “допоміжних”, “додаткових”, “другорядних” відображена спочатку у структурі навчальних планів, а потім і в структурі професійної свідомості медика. Купа анекдотів, присвячених пресловутому лікарському цинізму, лише підтверджують сумнозвісний факт нехтування медиками стану людської душі на момент хвороби або в післяопераційний період.

Дослідниця Уваркіна О.В. у цьому зв'язку відмічає, що медицина як галузь знань про людину – це складний комплекс, пов'язаний з подальшою інтеграцією природничих і психолого-педагогічних наук, яка все ще залишається великою потребою, а не науковою реальністю. Старі методологічні підходи, орієнтації, котрі зіграли



свою історичну роль, вже вичерпали себе у вирішенні означеного кола питань і стали основною перепорою для адекватного осягнення нових підходів до підготовки майбутнього лікаря [11].

Професія медика, як уже було зауважено, потребує відповідних психологічних особливостей, що дозволяють йому успішно спілкуватися з хворими в екстремальних умовах, і в повсякденній роботі, працювати не знижуючи ритму і якості роботи впродовж доби, зберігаючи рівний, хороший настрій, здатність заспокоїти хворого, навіяти йому віру в одужання. Як відзначає дослідниця Г.В. Карпеня, “у зв’язку із наявністю різних стресових ситуацій, можливої смерті хворого від професіонала вимагається не лише спеціальна професійна підготовка, але й психологічна відповідність обраній професії” [3, с.3].

Основними ж протиріччями навчального процесу у вищій школі є формальне засвоєння психолого-педагогічних знань студентами, неспроможність застосувати їх на практиці, відсутність професійної мотивації, тривала (3-5 і більше років) адаптація молодих лікарів до умов професійної діяльності. Як відомо, перехід від навчання до праці являє собою надзвичайно складний процес трансформації навчальної діяльності у професійну, що пов’язано з перетворенням знань із предмета навчальної діяльності в засіб регуляції діяльності професійної.

Співставний аналіз теоретичних досліджень і практики дозволяє виділити найбільш істотні, на нашу думку, проблеми викладання психології для медиків:

- встановлення зв’язку викладання психології з потребами і вимогами сучасної медичної діяльності;
- модернізація змісту фундаментальної та фахової медичної освіти;
- якісне вдосконалення навчальних програм, переорієнтація дисциплін психолого-педагогічного циклу з “додаткових” (другорядних) на профільні;
- освоєння студентами-медиками комунікативних компетенцій при роботі із хворими за різними категоріальними ознаками (н-д, з людьми похилого віку і дітьми; з людиною, що знаходиться на термінальній стадії захворювання, та з людиною із невиліковною хворобою тощо);
- навчання майбутніх медиків засобам і способам саморегуляції власного стану, опанування копінг-стратегіями подолання стресових ситуацій, вмінню “попередити професійне вигорання”, “емоційне застрягання” тощо.

Серед переліку психологічних дисциплін особливе місце посідають загально професійні дисципліни психологічного змісту –

“Медична психологія”, “Психологія особистості”, “Психологія спілкування”. Вивчення цих дисциплін забезпечує компетентність медика в царині психології – це не лише засіб гуманізації медичної освіти, але й необхідна основа особистісного становлення спеціаліста.

Психологічна підготовка медика, на нашу думку, повинна включати в себе як сукупність ряду психологічних дисциплін, так і практичнозорієнтованих курсів, направлених на прояснення “Я-концепції” професіонала. Згідно з дослідженням Д.Сьюпера, люди прагнуть обрати професію, яка відповідає їхнім уявленням про самого себе. Якщо обрана професія відповідає їхній “Я-концепції”, то вони домагаються самоактуалізації. У сучасній психології розглядають різні часткові форми “Я-концепції”. А.Реан вводить поняття професійної “Я-концепції” особистості й виділяє в ній реальну та ідеальну складові. Реальна професійна “Я-концепція” – це уявлення особистості про себе як про професіонала, ідеальна “Я-концепція” співвідноситься із професійними планами та бажаннями. Реальна та ідеальна професійні “Я-концепції”, як правило, різняться між собою, що є джерелом професійного самовдосконалення особистості при наявності загального прагнення до розвитку [8].

Відповідно, курси практичного професійного спрямування (можливо, у формі тренінгів “Професійна комунікація лікаря”, “Практична психологія для медика”, “Профілактика емоційного вигорання” тощо) через механізми саморефлексії та зворотного зв’язку повинні сприяти формуванню адекватних уявлень про себе як професіонала, про етапи розвитку власної особистості, про вид діяльності, що їх детермінує, про зв’язок між готовністю до професійної діяльності та успішністю у навчальній діяльності.

Таким чином, сучасна концепція підготовки у медичних закладах вищої освіти повинна орієнтуватися на особистісний розвиток студентів-медиків. Основними засобами реалізації є особистісно-зорієнтовані педагогічні технології, центром яких є унікальні цілісна особистість, яка прагне максимальної реалізації своїх можливостей, відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна на усвідомлений і відповідальний вибір в різноманітних життєвих ситуаціях. Особливе значення у цьому сенсі мають дисципліни психолого-педагогічного циклу, які потребують значного удосконалення та приведення у відповідність у зв’язку з потребами та вимогами сучасної медичної діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Ананьев В.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977.

2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: Уч.пособие для вузов. – М.:ПЕР СЭ, 2006.
3. Карпеня Г.В. Преодоление кризиса выбора профессии как условие развития профессионального самосознания у студентов медицинского колледжа // Ав-т дис.к. психол. н. – Р.-на-Дону, 2007.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д:Феникс, 1996.
5. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1980.
6. Митина Л.М. Учитель как личность и как профессионал. М.: Наука, 1994.
7. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М., 1996.
8. Реан Л.А. Психология познания педагогом личности учащихся. – М., 1990.
9. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии. – К., 1997.
10. Холл К.С. Теории личности/К.С.Холл, Г.Линдсей. – М.: КСП+, 1997.
11. Уваркіна О.В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін // Ав-т к.пед.н. – К., 2003
12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996.

The article focuses on key issues in medical education, that is of personal development. The main areas of the sensitive period of studies are covered, typical issues of the late teen years are discussed. The article also deals with the psychology training for the medical professional and its importance is discussed.

**Key words:** of personal development, medical professional, psychology training for the medical professional.

*Отримано: 2.03.2010*

## Сексуальна привабливість крізь призму стереотипічних уявлень молоді

У статті проаналізовано джерела, з яких молодь отримує інформацію про секс. Аналізуються якості, які примножують або знецінюють сексуальну привабливість чоловіків і жінок.

**Ключові слова:** молодь, стереотипи, сексуальна привабливість.

В данной статье проанализировано отношение молодежи к моральному аспекту проблемы сексуальной жизни и актуализирован вопрос именно начала сексуальных отношений молодых людей.

**Ключевые слова:** молодежь, сексуальное поведение, половая жизнь, добрый секс, возраст.

Підлітковий період є періодом перших еротичних почуттів, експериментувань з сексуальною поведінкою, проявів індивідуальних сексуальних вподобань та сексуальної орієнтації. Г.Келлі вважає підлітковий та юнацький вік перехідним етапом соціального, емоційного та когнітивного розвитку між дитинством та зрілістю. Крім того, в процесі статевого дозрівання у молодих людей з'являється відчуття соціальної значущості сексу, формуються певні ціннісні орієнтири та уявлення щодо критеріїв сексуальної привабливості як власної, так і представників протилежної статі.

Молода людина, інколи навіть не усвідомлюючи того, прагне сама відповідати сформованим у її свідомості стереотипам (стандартам та шаблонам), які нав'язуються їй умовами оточуючого світу.

Стереотипи як спрощені, схематизовані й поширені явища масової свідомості стають психологічним механізмом, який породжує численні проблеми адекватного сприйняття, оцінки людської сексуальності та сексуальної поведінки зокрема. Суть стереотипу полягає в судженні про особливості особистості іншого на підставі формальних характеристик: статі, віку, рівні освіти, сімейного виховання, статусу тощо [3, с.90].

**Актуальність** даної статті вбачаємо 1) у виникненні упередженості суджень, які будуються на основі минулого обмеженого досвіду (часто негативного) молодих людей, що може серйозно зашкодити побудові майбутніх гармонійних взаємин та міжособистісному спілкуванню [1; с. 330]; [2, с. 200]; 2) зведенні оцінювання молодими людьми себе та представників протилежної статі виключно з огляду на фізіологічне задоволення своїх потреб.

Опосередковано до даної проблеми зверталися як визначні майстри психології, так і сучасні дослідники: М.Вовчик-Блакитна, І.Дубровіна, Д.Ельконін, І.Кон, О.Толстих, Л.Божович, М.Кле, А.Лічко, Ф.Райс, Д.Фельдштейн, Г.Келлі, Е. Еріксон, Дж. Марсія, О.Анісімов, І.Ладенко, І.Семенов, Л.Найдьонова та інші. Водночас слід зазначити, що сучасний погляд на дану проблему, якщо і виявляв певні спроби аналізу, всі вони були досить поверховими і не були достатньою мірою висвітлені в монографічних дослідженнях та комплексних колективних роботах.

**Метою** даної статті є з'ясування джерел, через які молодь отримує інформацію про секс, та виявлення стереотипних уявлень підростаючого покоління щодо сексуальної привабливості представників протилежної статі. Для вирішення поставленої мети було розроблено авторську анкету в межах реалізації дослідницького проекту "Соціально-психологічні чинники виникнення у молоді стереотипів сексуальної поведінки". Своє **завдання** вбачаємо у необхідності виявлення значущості джерел отримання інформації сексуального змісту для представників молодіжної субкультури (питання 1). Крім того, з'ясовувались якості людини, які надають їй сексуальної привабливості (питання 2, 3) або ж знецінюють її (питання 4, 5).

У дослідженні брало участь 84 студенти (31 хлопець і 53 дівчини), віком від 19 до 23 років. Дослідження тривало протягом 2009 року. Емпіричне дослідження проводилося на базі Київського вищого навчального закладу. Досліджуванім пропонувалось оцінити своє ставлення до кожного із запропонованих тверджень за п'ятибальною шкалою: "– 2" – абсолютно не згоден; "– 1" – швидше не згоден; "0" – не знаю; "+ 1" – швидше згоден; "+ 2" – повністю згоден. Для оцінювання пропонувалися такі запитання.

1. Найбільшою мірою інформацію про секс я отримав (ла):

А	Від друзів, однолітків	– 2	– 1	0	+ 1	+ 2
Б	З Інтернету	– 2	– 1	0	+ 1	+ 2
В	Від вчителів, навчальних закладів	– 2	– 1	0	+ 1	+ 2
Г	Із наукових книжок	– 2	– 1	0	+ 1	+ 2
Д	Із популярних чоловічих і жіночих журналів	– 2	– 1	0	+ 1	+ 2
Е	З телепередач	– 2	– 1	0	+ 1	+ 2
Є	Від батьків	– 2	– 1	0	+ 1	+ 2

2. На скільки ви згодні з твердженням, що сексуальною можна вважати жінку, яка має:

А	Тонку талію	-2	-1	0	+1	+2
Б	Пружні стегна	-2	-1	0	+1	+2
В	Довгі ноги	-2	-1	0	+1	+2
Г	Довге волосся	-2	-1	0	+1	+2
Д	Пухкі губи	-2	-1	0	+1	+2
Е	Виразні очі	-2	-1	0	+1	+2
Є	Великі груди	-2	-1	0	+1	+2
Ж	Приємний голос	-2	-1	0	+1	+2

3. На скільки ви згодні з твердженням, що сексуальним можна вважати чоловіка, який має:

А	Оволосіння тіла	-2	-1	0	+1	+2
Б	Пружні стегна	-2	-1	0	+1	+2
В	Пухку губи	-2	-1	0	+1	+2
Г	Виразні очі	-2	-1	0	+1	+2
Д	Довгі ноги	-2	-1	0	+1	+2
Е	Накачаний прес	-2	-1	0	+1	+2
Є	Великий пеніс	-2	-1	0	+1	+2
Ж	Приємний голос	-2	-1	0	+1	+2

4. На скільки ви згодні з твердженням, що сексуальну привабливість жінки знецінює:

А	Релігійність (відмова від сексу до шлюбу)	-2	-1	0	+1	+2
Б	Традиційність поглядів на партнерські стосунки	-2	-1	0	+1	+2
В	Надмірна розкутість поведінки	-2	-1	0	+1	+2
Г	Шкідливі звички (паління, вживання алкоголю)	-2	-1	0	+1	+2
Д	Вживання лайливих слів	-2	-1	0	+1	+2
Е	Надмірна вага	-2	-1	0	+1	+2
Є	Низький зріст	-2	-1	0	+1	+2
Ж	Неприємний запах тіла	-2	-1	0	+1	+2

5. На скільки ви згодні з твердженням, що сексуальну привабливість чоловіка знецінює:

А	Релігійність (відмова від сексу до шлюбу)	-2	-1	0	+1	+2
Б	Традиційність поглядів на партнерські стосунки	-2	-1	0	+1	+2
В	Надмірна розкутість поведінки	-2	-1	0	+1	+2
Г	Шкідливі звички (паління, вживання алкоголю)	-2	-1	0	+1	+2
Д	Вживання лайливих слів	-2	-1	0	+1	+2
Е	Надмірна вага	-2	-1	0	+1	+2
Є	Низький зріст	-2	-1	0	+1	+2
Ж	Неприємний запах тіла	-2	-1	0	+1	+2

Обрахунки здійснювалися на основі відповідей загальної кількості респондентів (що приймалося за 100%). При характеристиці якісних показників підрахунки відповідей велися окремо для представників двох гендерних статей.

У результаті аналізу відповідей були отримані наступні узагальнюючі дані.

**1. Найбільшою мірою інформацію про секс я отримав (ла) :**

		Кількісний показник	у %	Кількісний показник	у %	Кількісний показник	у %	Кількісний показник	у %	Кількісний показник	у %
А	Від друзів, однолітків	1	1%	1	1%	4	5%	49	58%	29	35%
Б	З Інтернету	3	3,5%	4	5%	33	39%	36	43%	8	9,5%
В	Від вчителів, навчальних закладів	13	15,5%	15	18%	17	20%	36	43%	3	3,5%
Г	Із наукових книжок	15	18%	10	12%	12	14%	29	34,6%	18	21,4%
Д	Із популярних чоловічих і жіночих журналів	1	1%	4	5%	12	14%	62	74%	5	6%
Е	З телепередач	2	2,4%	8	9,5%	7	8,3%	59	70,2%	8	9,5%
Є	Від батьків	7	8,3%	14	16,7%	11	13,1%	40	47,6%	12	14,3%

Згідно отриманих результатів дослідження чітко видно, що найбільшою мірою інформацію про секс молоді люди отримують із популярних чоловічих та жіночих журналів (74% опитаних), з телепередач (70,2%). Значно менший відсоток опитаних надає перевагу отриманню інформації стосовно сексуальної обізнаності від друзів, однолітків (58%), від батьків (47,6%). Однаковий відсоток респондентів довіряє у даних питаннях інформації, отриманої від вчителів навчальних закладів та Інтернету (43% кожна з характеристик). Найменший відсоток молоді (34,6%) все ще знаходить час, щоб отримати інформацію, щодо сексуального життя із наукових книжок.

**2. На скільки ви згодні з твердженням, що сексуальною можна вважати жінку, яка має:**



		Кількісний показник	у %	Кількісний показник	у %	Кількісний показник	у %	Кількісний показник	у %	Кількісний показник	у %
А	Тонку талію	1	1,2%	3	3,6%	7	8,3%	44	52,4%	29	34,5%
Б	Пружні стегна	1	1,2%	1	1,2%	8	9,5%	29	34,4%	45	53,7%
В	Довгі ноги	1	1,2%	15	17,9%	19	22,6%	41	48,8%	8	9,5%
Г	Довге волосся	3	3,6%	3	3,6%	24	28,5%	34	40,5%	20	23,8%
Д	Пухкі губи	3	3,6%	4	4,8%	13	15,5%	33	39,3%	31	36,8%
Е	Виразні очі	1	1,2%	1	1,2%	7	8,3%	39	46,4%	36	42,9%
Є	Великі груди	2	2,4%	3	3,6%	18	21,4%	47	56%	14	16,6%
Ж	Приємний голос	1	1,2%	2	2,4%	9	10,7%	33	39,3%	39	46,4%

Сексуально привабливою жінкою, на думку опитаних респондентів, можна вважати панянку, яка, в першу чергу, має великі груди (56% опитаних), пружні стегна (53,7%), тонку талію (52,4%) та довгі ноги (48,8%). Значно менше уваги молоді люди надають перевагам таким якостям жінки, як виразні очі та приємний голос (46,4% кожна з характеристик). Такі характеристики, як довге волосся та пухкі губи впливають на сексуальну привабливість жінки, на думку респондентів, найменше (40,5% та 39,3% відповідно).

**3. На скільки ви згодні з твердженням, що сексуальним можна вважати чоловіка, який має:**

		Кількісний показник	у %	Кількісний показник	у %	Кількісний показник	у %	Кількісний показник	у %	Кількісний показник	у %
А	Оволосіння тіла	29	34,5%	28	33,3%	13	15,5%	14	16,7%	0	0
Б	Пружні стегна	2	2,4%	2	2,4%	18	21,4%	31	36,9%	31	36,9%
В	Пухку губи	3	3,6%	14	16,6%	33	39,3%	30	35,7%	4	4,8%
Г	Виразні очі	1	1%	3	3,6%	7	8,3%	30	35,7%	43	51,2%
Д	Довгі ноги	3	3,6%	8	9,5%	48	57,2%	20	23,9%	5	6%
Е	Накачаний прес	0	0	2	2,4%	10	11,9%	32	38,1%	40	47,6%
Є	Великий пеніс	1	1%	3	3,6%	27	32,2%	41	48,9%	12	14,3%
Ж	Приємний голос	1	1%	0	0	4	4,8%	46	54,9%	33	39,3%

54,9% респондентів вважають найголовнішою якістю сексуальної привабливості чоловіка приємний голос. Дещо менший

відсоток опитуваних вважає, що на сексуальну привабливість чоловіка впливають виразні очі (51,2%), великий пеніс (48,9%) та накачаний прес (47,6%). З важливістю в наданні чоловікові сексуальності таких якостей, як довгі ноги та пухкі губи не змогли визначитись 57,2% та 39,3% опитуваних відповідно. Цікавим виявляється той факт, що оволодіння чоловічого тіла, яке здавна вважається ознакою сексуальності чоловіка, серед молодих людей отримало негативне сприйняття – 34,5% зі знаком “мінус”.

**4. На скільки ви згодні з твердженням, що сексуальну привабливість жінки знецінює:**

		Кількісний показник	у %	Кількісний показник	у %	Кількісний показник	у %	Кількісний показник	у %	Кількісний показник	у %
А	Релігійність (відмова від сексу до шлюбу)	14	16,7%	20	23,8%	33	39,3%	7	8,3%	10	11,9%
Б	Традиційність поглядів на партнерські стосунки	6	7,1%	14	16,7%	34	40,5%	30	35,7%	0	0
В	Надмірна розкутість поведінки	2	2,4%	13	15,5%	13	15,5%	27	32,1%	29	34,5%
Г	Шкідливі звички (паління, вживання алкоголю)	1	1,2%	7	8,3%	5	6%	29	34,5%	42	50%
Д	Вживання лайливих слів	4	4,8%	7	8,3%	5	6%	17	20,2%	51	60,7%
Е	Надмірна вага	3	3,6%	20	23,8%	34	40,5%	7	8,3%	20	23,8%
Є	Низький зріст	21	25%	9	10,7%	43	51,2%	11	13,1%	0	0
Ж	Неприємний запах тіла	3	3,6%	5	6%	5	6%	19	22,6%	52	61,8%

Результати дослідження засвідчили, що найбільшою мірою сексуальну привабливість жінки знецінюють такі фактори, як неприємний запах тіла (61,8%), вживання лайливих слів (60,7%), шкідливі звички (паління, вживання алкоголю) (50%) та надмірна розкутість поведінки (34,5%). Стосовно впливу низького зросту

(51,2%), надмірної ваги (40,5%), традиційності поглядів на партнерські стосунки (40,5%) та релігійності як відмови від сексу до шлюбу (39,3%) на знецінення сексуальної привабливості жінки, опитані респонденти так і не змогли визначитись.

**5. На скільки ви згодні з твердженням, що сексуальну привабливість чоловіка знецінює:**

		Кількісний показник		у %		Кількісний показник		у %		Кількісний показник		у %	
А	Релігійність (відмова від сексу до шлюбу)	14	16,7%	15	17,9%	22	26,2%	22	26,2%	11	13,1%		
Б	Традиційність поглядів на партнерські стосунки	4	4,8%	20	23,8%	24	28,6%	34	40,5%	2	2,4%		
В	Надмірна розкутість поведінки	5	6%	11	13,1%	14	16,7%	42	50%	12	14,3%		
Г	Шкідливі звички (паління, вживання алкоголю)	2	2,4%	23	27,4%	6	7,1%	29	34,5%	24	28,6%		
Д	Вживання лайливих слів	2	2,4%	18	21,4%	18	21,4%	11	13,1%	35	41,7%		
Е	Надмірна вага	4	4,8%	20	23,8%	16	19%	20	23,8%	24	28,6%		
Є	Низький зріст	4	4,8%	28	33,3%	22	26,2%	18	21,4%	11	13,1%		
Ж	Неприємний запах тіла	3	3,6%	5	6%	2	2,4%	9	10,7%	65	77,4%		

Згідно з отриманими даними сексуальну привабливість чоловіка найбільше знецінює неприємний запах тіла (77,4%). Значно менше на знецінення сексуальної привабливості чоловіка впливають надмірна розкутість поведінки (50%), вживання лайливих слів (41,7%) та традиційність поглядів на партнерські стосунки (40,5%). На думку опитаних респондентів, негативно вплинути на сексуальну привабливість чоловіка найменшою мірою можуть шкідливі звички

(34,5%), надмірна вага (28,6%), низький зріст (33,3%) та релігійність як відмова від сексу до шлюбу (26,2%).

З метою виявлення можливих відмінностей у відповідях хлопців та дівчат була здійснена спроба гендерного аналізу отриманих даних.

**1. Найбільшою мірою інформацію про секс я отримав (ла):**

	х	д	х	д	х	д	х	д	х	д
А Від друзів, однолітків	0	1,9%	0	1,9%	3,2%	5,7%	67,8%	52,8%	29%	37,7%
Б З Інтернету	0	5,7%	0	7,5%	45,1%	35,9%	45,1%	41,5%	9,8%	9,4%
В Від вчителів, навчальних закладів	25,8%	9,4%	22,6%	15,1%	22,6%	18,9%	25,8%	52,8%	3,2%	3,8%
Г Із наукових книжок	22,6%	15,1%	22,6%	5,7%	25,8%	7,5%	3,2%	52,8%	25,8%	18,9%
Д Із популярних чоловічих і жіночих журналів	0	1,9%	3,2%	5,7%	22,6%	9,4%	71%	75,5%	3,2%	7,5%
Е З телепередач	3,2%	1,9%	6,5%	11,3%	12,9%	5,7%	64,5%	73,6%	12,9%	7,5%
Є Від батьків	9,7%	7,5%	16,1%	17%	16,1%	11,3%	48,4%	47,2%	9,7%	17%

Результати гендерного аналізу отриманих даних показали, що представники обох статей найбільшою мірою інформацію про секс отримують із популярних чоловічих та жіночих видань. Саме цьому джерелу інформації довіряє 71% хлопців та 75,5% дівчат. Деяко менше інформації про секс молоді люди отримують з телепередач (64,5% хлопців та 73,6% дівчат) та від однолітків (67,8% юнаків та 52,8% юнок).

Цікавим видається той факт, що відповіді юнаків лишилися однозначно не визначеними стосовно таких джерел, як “наукові книжки” та “вчителі навчальних закладів” (була надана однакова кількість відповідей одразу за декількома можливими позиціями відповідей). Особливим у відповідях дівчат став той факт, що одразу три варіанти запропонованих відповідей отримали однаково схвальну оцінку, мова йде про такі джерела інформації, як “друзі та однолітки”, “вчителі навчальних закладів” та “наукові книжки” (по 52,8% кожне).

Дивним також є те, що Інтернет, враховуючи факт все більшої комп’ютеризації нашого суспільства, отримав найнижчу позицію виборів як серед хлопців, так і серед дівчат (45,1% та 41,5% відповідно).

**2. На скільки ви згодні з твердженням, що сексуальною можна вважати жінку, яка має:**

		х	д	х	д	х	д	х	д	х	д
А	Тонку талію	0	1,9%	0	5,7%	6,5%	9,4%	71%	41,5%	22,5%	41,5%
Б	Пружні стегна	0	1,9%	0	1,9%	9,7%	9,4%	16,1%	45,3%	74,2%	41,5%
В	Довгі ноги	0	1,9%	13%	20,7%	25,8%	20,7%	45,1%	51%	16,1%	5,7%
Г	Довге волосся	0	5,7%	3,2%	3,8%	3,2%	43,4%	67,8%	24,5%	25,8%	22,6%
Д	Пухкі губи	3,2%	3,8%	3,2%	5,7%	3,2%	22,5%	25,8%	47,2%	64,6%	20,8%
Е	Виразні очі	0	1,9%	0	1,9%	3,2%	11,3%	48,4%	45,3%	48,4%	39,6%
Є	Великі груди	0	3,8%	3,2%	3,8%	3,2%	32%	64,6%	51%	29%	9,4%
Ж	Приємний голос	0	1,9%	0	3,8%	6,5%	13,2%	29%	45,3%	64,5%	35,8%

74,2% хлопців вважають найголовнішою характеристикою сексуальності жінки пружні стегна. Другу і третю позицію у відповідях хлопців стосовно жіночої сексуальності посіли тонка талія (71%) та довге волосся (45,1%). Деяко меншою значущістю у визначенні характеристик жіночої сексуальності хлопці наділили приємний голос, великі груди та пухкі губи, віддавши за них однакову кількість своїх голосів (35,8% кожна з характеристик).

Дівчата ж, оцінюючи сексуальну привабливість представниць власної статі, лідируючі позиції віддали таким характеристикам, як “великі груди” та “довгі ноги” (51% кожна з характеристик). Однакову кількість голосів отримали такі характеристики, як пружні стегна, виразні очі та приємний голос (45,3% кожна позиція). Стосовно такої характеристики, як довге волосся, якому хлопці відвели одну з найважливіших позицій, дівчата так і не змогли дати однозначної відповіді.

**3. На скільки ви згодні з твердженням, що сексуальним можна вважати чоловіка, який має:**

		х	д	х	д	х	д	х	д	х	д
А	Оволосіння тіла	22,8%	41,5%	25,7%	37,7%	22,5%	11,3%	29%	9,5%	0	0
Б	Пружні стегна	3,2%	1,9%	3,2%	1,9%	45,2%	7,5%	22,6%	45,3%	25,8%	43,4%
В	Пухку губи	3,2%	3,8%	25,8%	11,3%	45,2%	35,9%	25,8%	41,5%	0	7,5%
Г	Виразні очі	3,2%	0	3,2%	3,8%	3,2%	11,3%	25,8%	41,5%	64,6%	43,4%
Д	Довгі ноги	3,2%	3,8%	3,2%	13,2%	90,4%	37,7%	3,2%	35,8%	0	9,5%

Е	Накачаний прес	0	0	0	3,8%	22,6%	5,7%	29%	43,3%	48,4%	47,2%
Є	Великий пеніс	0	1,9%	0	5,7%	25,8%	35,8%	51,6%	47,2%	22,6%	9,4%
Ж	Приємний голос	3,2%	0	0	0	3,2%	5,7%	71%	45,3%	22,6%	49%

Переважає більшість опитуваних дівчат (49%) визначила найважливішою характеристикою сексуальності чоловіка приємний голос. Деяко менший відсоток, серед опитаних дівчат, набрали характеристики “накачаний прес” та “великий пеніс” (47,2% кожна з характеристик). Хлопці ж, оцінюючи сексуальну привабливість представників власної статі, найважливішими характеристиками обрали “приємний голос” – 71%, “виразні очі” – 64,6% та “великий пеніс” – 51,6%.

Така характеристика сексуальної привабливості чоловіка, як “оволосіння тіла” виявила полярність відповідей респондентів. Так 29% хлопців визначили дану характеристику як бажану, тоді як 41,5% дівчат “оволосіння тіла” визначили як абсолютно неприйнятну, з точки зору сексуальної привабливості, характеристику.

**4. На скільки ви згодні з твердженням, що сексуальну привабливість жінки знецінює:**

		х	д	х	д	х	д	х	д	х	д
А	Релігійність (відмова від сексу до шлюбу)	25,8%	11,3%	0	37,7%	45,2%	35,8%	3,2%	11,3%	25,8%	3,9%
Б	Традиційність поглядів на партнерські стосунки	12,9%	3,8%	0	26,4%	64,5%	26,4%	22,6%	43,4%	0	0
В	Надмірна розкутість поведінки	0	3,8%	3,2%	22,6%	25,8%	9,4%	22,6%	37,7%	48,4%	26,5%
Г	Шкідливі звички (паління, вживання алкоголю)	0	1,8%	0	13,2%	3,2%	7,4%	29%	37,6%	67,8%	40%
Д	Вживання лайливих слів	0	7,5%	0	13,2%	3,2%	7,5%	22,6%	18,9%	74,2%	52,9%
Е	Надмірна вага	0	5,7%	0	37,7%	45,2%	37,7%	9,6%	7,6%	45,2%	11,3%
Є	Низький зріст	0	40%	3,2%	15%	74,2%	37,6%	22,6%	7,4%	0	0
Ж	Неприємний запах тіла	0	5,7%	0	9,4%	0	9,4%	25,8%	20,8%	74,2%	54,7%

Аналіз відповідей не задане запитання показав збіг думок як юнаків, так і юнок стосовно тих характеристик, які можуть знецінювати сексуальну привабливість жінок. Лідруючу позицію впевнено посіла характеристика “неприємний запах тіла” (74,2% хлопців та 54,7% опитаних дівчат). Деяко менший відсоток було отримано за такими показниками, як “вживання лайливих слів” (74,2% хлопців та 52,9% дівчат) та “шкідливі звички” (67,8% та 40% відповідно). 40% дівчат абсолютно заперечили здатність такої характеристики, як “низький зріст” знецінити сексуальну привабливість жінки. З такими характеристиками, як “релігійність” та “надмірна вага” як опитувані хлопці, так і дівчата однозначно так і не змогли визначитися.

**5. На скільки ви згодні з твердженням, що сексуальну привабливість чоловіка знецінює:**

		х	д	х	д	х	д	х	д	х	д
А	Релігійність (відмова від сексу до шлюбу)	29%	9,4%	6,5%	24,5%	29%	24,5%	6,5%	37,8%	29%	3,8%
Б	Традиційність поглядів на партнерські стосунки	6,5%	3,8%	42%	13,2%	6,5%	41,5%	45%	37,7%	0	3,8%
В	Надмірна розкутість поведінки	3,2%	7,4%	22,6%	7,4%	3,2%	24,4%	67,8%	40%	3,2%	20,8%
Г	Шкідливі звички (паління, вживання алкоголю)	0	3,8%	9,7%	37,7%	9,7%	5,7%	48,3%	26,4%	32,3%	26,4%
Д	Вживання лайливих слів	0	3,7%	25,8%	18,8%	22,6%	20,8%	25,8%	5,7%	25,8%	51%
Е	Надмірна вага	3,2%	5,7%	22,6%	24,5%	22,6%	17%	3,2%	35,8%	48,4%	17%
Є	Низький зріст	6,5%	3,8%	29%	35,7%	29%	24,5%	29%	18%	6,5%	18%
Ж	Неприємний запах тіла	0	5,7%	12,9%	1,8%	0	3,8%	19,3%	5,7%	67,8%	83%

До найголовніших характеристик, що знецінюють сексуальну привабливість чоловіка, опитані молоді люди віднесли “неприємний запах тіла” (67,8% хлопців та 83% дівчат) та “надмірну розкутість поведінки” (67,8% та 40% відповідно). Цікавим видається той факт, що характеристики “низький зріст” та “шкідливі звички”



представники чоловічої статі оцінили як такі, що знецінюють сексуальну привабливість чоловіка, тоді як дівчата поставилися до зазначених якостей досить лояльно.

**Висновки.** Отже, ми пересвідчилися у наявності стереотипічного сприймання молодими людьми як представників власної, так і протилежної статі. Знання, які молодь отримує, як ми змогли в тому переконатися, переважно з популярних видань, телепередач та від недосвідчених однолітків, найчастіше виявляються сумнівними та хибними. Образи сексуально-привабливих чоловіків та жінок як у свідомості хлопців, так і у свідомості дівчат пронизані шаблонними уявленнями. Невідповідність молодих людей цим стереотипам, що диктуються оточуючим світом, призводить до породження за-комплексованості, невпевненості молоді особистості та абсолютно логічно призводить до ускладнення міжособистісного спілкування.

#### **Список використаних джерел**

1. Радугин А.А. Психология: Учебное пособие для высших учебных заведений. – М.: Центр, 2001. – 400 с.
2. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: ИП РАН, Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 320 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 1999. – 720 с.

Attitude of young people to the moral aspect of problem of sexual life and question about young people sexual relations beginning in this article is analysed.

**Keywords:** young people, sexual conduct, sexual life, pre-marital sex, age.

*Отримано: 8.02.2010*

## Особливості прояву копінг-стратегій вчителів у міжособистісній взаємодії з підлітками-девіантами

У статті представлено дослідження копінг-поведінки вчителів. Досліджуються фактори, які сприяють ефективності копінг-поведінки. Встановлюються особистісно-професійні характеристики, які впливають на ефективність копінг-поведінки вчителів. Проводиться дослідження індивідуальних копінг-стратегій вчителів та їх роль у міжособистісній взаємодії з підлітками-девіантами.

**Ключові слова:** копінг-поведінка, копінг-стратегії, девіантна поведінка підлітків, ефективність копінгу, стресовий стан, синдром емоційного вигорання, особистісні ресурси, професійно-особистісні якості вчителя.

В статье представлено исследование копинг-поведения учителей. Анализируются факторы, которые способствуют эффективности копинг-поведения. Определены личностно-профессиональные характеристики, влияющие на эффективность копинг-поведения педагогов. Исследованы индивидуальные копинг-стратегии учителей и их роль в межличностном взаимодействии с подростками-девиантами.

**Ключевые слова:** копинг-поведение, копинг-стратегии, девіантное поведение подростков, эффективность копинга, стрессовое состояние, синдром эмоционального выгорания, личностные ресурсы, профессионально-личностные качества учителя.

На сучасному етапі гуманізація системи освіти пред'являє підвищені вимоги до загальної та професійної підготовки педагогічних кадрів. Впровадження нових інформаційних технологій, автоматизація та комп'ютеризація життєдіяльності людини тягне за собою зміни у підготовці сьогоденного педагога. Зміна змісту і форм соціальних відносин, широкий інформаційний і культурний обмін призводять до інтенсивного пошуку нових технологій в організації продуктивної взаємодії вчителів з учнями, реалізації своїх професійних обов'язків для формування духовного та особистісного потенціалу молоді.

Проблема взаємодії вчителя і учня завжди була актуальною і вивчалася як радянськими (В.І.Войтко, П.Ф.Каптерев, Л.М.Мітіна, А.К.Маркова, Н.І.Новіков, Н.І.Пірогов, М.М.Рибаківа, І.І.Риданова, С.М.Семенова, Н.Суворова і ін.), так і зарубіжними (Р.Бернс, Ст.Холл, В.Штерн та ін.) дослідниками. Серед українських дослідників слід відзначити сучасні роботи Л.К.Велітченко,

Л.В.Долинської, О.М.Легун, Г.Ю.Микитюк, Н.О.Прядко, Є.В.Юрківського, Ю.В.Уварової). Проблема взаємин між вчителем і учнем у підлітковому віці стає особливою гостро. Розвиток особистості підлітка відбувається в змінних умовах розвитку групи (вчителі-предметники, сумісна діяльність, товариські компанії тощо), статевого становлення, значного перебудовування організму.

Водночас, аналіз наукових досліджень засвідчує відсутність фундаментальних праць з проблеми копінг-поведінки вчителів у взаємодії з підлітками-девіантами. Підлітки з девіантною поведінкою – це фізично здорові діти з дисгармонійним станом психічних якостей, сфера свідомості і почуттів яких недостатньо підготовлені до сприйняття педагогічних дій і впливів, у яких стійко або періодично виявляються відхилення в гуманній поведінці (лихослів'я, куріння, прогули уроків, відсутність інтересу до навчання, низька успішність, конфлікти з однолітками, батьками, вчителями). Ці діти потребують особливого педагогічного підходу. На вчителя покладається велика відповідальність, оскільки, потрапляючи до спеціалізованих шкіл, такі діти відчувають, що вони “інші”, не такі як усі, а тому необережне слово чи дія з боку вчителів можуть призвести до агресії, порушень поведінки на уроці, конфліктів з педагогом, або, навпаки, до замикання в собі та уникання педагогічних заходів, тобто до порушення взаємодії з педагогом. Особливість педагогічної взаємодії з цією категорією учнів виявляється в підвищеній емоційній напруженості педагогів. Педагог повинен уміти будувати систему діалогічної взаємодії, взаємин з цією категорією учнів у спільному комунікативному просторі, розвивати в собі здібність гнучкої, усвідомленої побудови і структуризації форм, змісту спільної діяльності, прагнути до розвитку та реалізації особистісних якостей та поведінки, що веде до прогнозованих позитивних результатів навчально-виховного процесу. У зв'язку з цим особливого значення набуває феномен копінг-поведінки як складової адаптивної соціальної поведінки.

Термін “coping” почав використовуватися в американській психології на початку 1960-х років для вивчення поведінки особистості в складних життєвих ситуаціях. Поняття “копінг” в перекладі з англійської “to cope” означає долати, справлятися. В російській психології це поняття трактується як “адаптивна поведінка” та “психологічне подолання”. Розуміння цього поняття знаходиться в широкому діапазоні: як засоби психологічного захисту, проти психотравмуючих подій, як поведінка, що впливає на ситуацію, як поведінка особистості при стресі, як поведінка в складних ситуаціях.

Проблема копінгу активно досліджується в сучасній психології. Серед зарубіжних авторів вивченням цієї проблеми займаються А.Білінгс, Р.Лазарус, А.Райт, С.Фолкмен, К.Форд та ін. У російській психології вивчення проблеми копінг-поведінки розпочалося у 90-ті роки та представлене багатьма працями, авторами яких є: Л.І.Анциферова, В.І.Голованевська, Р.І.Грановська, К.Муздибаєв, І.М.Никольська, С.К.Нартова-Бочавер та ін. Серед українських дослідників слід відзначити таких науковців, як С.В.Малазонія, О.Л.Марковець, З.А.Сивогракова, О.І.Склень, С.В.Харченко, В.Н.Чернобривкін та ін.

Здійснений аналіз наукової літератури з цієї проблеми дозволяє нам розглядати копінг-поведінку як певну відповідь особистості на виклик ситуації. Остання розуміється як стресогенний вплив на особистість, що блокує її актуальні життєві потреби та порушує стан психологічного комфорту. Головною функцією копінгу є адаптація людини до стресової ситуації, задоволення актуальних життєвих потреб та відновлення комфортного психологічного стану. Ця функція реалізується завдяки копінг-стратегіям, які виступають як певні усвідомлені способи поведінки особистості. Копінг-стратегії – способи керування стрес-фактором, які виникають як відповідь особистості на загрозу [2]. Тобто це прийоми та способи реагування на стрес в залежності від того, як індивід думає, відчуває або діє, завдяки чому відбувається процес копінгу в складних ситуаціях.

Копінг вважається ефективним, якщо копінг-стратегії, які реалізуються суб'єктом, відповідають ситуації та включають адаптивні, усвідомлені дії, що сприяють її вирішенню. Основними функціями копінгу є забезпечення і підтримання зовнішнього і внутрішнього благополуччя людини. Для цього необхідне усвідомлення ситуації і способів ефективного копінгу з нею, а також уміння вчасно застосувати їх в поведінці [1]. Тобто поведінку можна вважати успішною, якщо в результаті взаємодії з проблемною ситуацією людина усвідомлює значущість її вирішення, знаходить свій індивідуальний варіант подолання, робить певні дії в цьому напрямку, задовольняє свої актуальні потреби та відновлює свій комфортний психологічний стан.

Аналіз наукових досліджень показав, що професія педагога відрізняється хронічними стресовими перевантаженнями, які впливають не тільки на психологічний стан, але й на соматичне здоров'я. Напруженість діяльності педагога зумовлюється ситуаціями, зустріч з якими спричиняє сильне емоційне напруження, якого він прагне уникнути. Результатом тривалих стресових станів може стати формування синдрому емоційного вигорання.

Успішність взаємодії педагога з учнями багато в чому залежить від подолання труднощів з якими він стикається. Це обумовлюється характером професійної діяльності та особливостями особистості вчителя. До перших компонентів належать проблеми входження в професію, недостатність методичного забезпечення роботи вчителя, формалізм в оцінці його діяльності, відволікання на другорядні завдання. До складу особистісно-центрованих входять труднощі, які мають внутрішні причини: відсутність засобів педагогічної діяльності; порушення внутрішніх механізмів саморегуляції, що робить неможливим перехід до іншого виду діяльності у випадку зміни її вимог; негативний психологічний стан (невпевненість, тривожність, страх, фрустрація).

Усі вище зазначені труднощі призводять до порушення копінг-поведінки вчителів у взаємодії з учнями; знання та врахування цих особливостей може сприяти ефективній взаємодії та підтримці копінг-поведінки вчителів у навчально-виховному процесі.

Для виявлення копінг-стратегій вчителів було проведено дослідження, в якому брали участь 75 педагогів м. Маріуполя трьох закладів освіти: 25 вчителів з/о школи, 25 вчителів технологічного ліцею та 25 вчителів вечірньої школи. За допомогою методики "Визначення індивідуальних копінг-стратегій Е.Хайма" у досліджуваних були виявлені такі індивідуальні копінг-стратегії. Аналіз відповідей вчителів *з/о школи* показав переважання продуктивних копінг-стратегій (когнітивної, емоційної, поведінкової сфери). Тобто більшість виборів досліджуваних, а саме 41 (54,67%), свідчать про те, що при зіткненні з проблемною ситуацією вона вирішується через аналіз виникаючих труднощів, пошук можливих шляхів вирішення та підвищення самоконтролю. Поведінка вчителів характеризується впевненістю у подоланні будь-якої, навіть найскладнішої ситуації, вони звертаються до найближчого соціального середовища або самі допомагають людям.

17 (22,67%) виборів відносно продуктивних копінг-стратегій поведінки, які допомагають в деяких ситуаціях, наприклад, не дуже значущих або при невеликому стресі. Вибір вчителями з/о школи таких копінг-стратегій характеризується поведінкою, яка відображається в оцінюванні труднощів у порівнянні з іншими, вірою в Бога, стійкості віри при зіткненні зі складними проблемами, у перекладанні відповідальності у вирішенні труднощів на інших, схильності до тимчасової відмови від вирішення складних ситуацій.

17 (22,66%) виборів вчителів з/о школи непродуктивних копінг-стратегій, які не усувають стресовий стан, а навпроти, сприяють його посиленню. Вчителі з такими стратегіями копінг-поведінки схильні

до пасивних форм поведінки з відмовою від подолання труднощів через зневіру у власні сили та інтелектуальні ресурси; схильні перекладати вину на себе та інших, до усамітнення, ізоляції, а також мають намір уникнути активних контактів та вирішення проблеми, намагаються уникати думок про неприємності або переживають стан безнадійності.

Аналіз відповідей вчителів *ліцею* показав переважання продуктивних копінг-стратегій (когнітивної, емоційної, поведінкової сфери). Тобто більшість досліджуваних, а саме 43 (57,33%), при зіткненні з проблемною ситуацією вирішують стресові ситуації на основі проблемного аналізу та підвищення власного самоконтролю, в цьому їм допомагає впевненість у подоланні будь-якої, навіть найскладнішої ситуації, звертаються за порадою до найближчого соціального середовища.

19 (25,33%) виборів вчителів *ліцею* обирають відносно-продуктивні копінг-стратегії поведінки, які допомагають в деяких ситуаціях, наприклад, не дуже значущих або при невеликому стресі. Вибір вчителями таких копінг-стратегій характеризується поведінкою, яка відображається в оцінюванні труднощів у порівнянні з іншими, надають особливого значення подоланню проблеми; орієнтовані на зняття емоційного напруження, яке пов'язано з неприємностями, на емоційне відреагування, схильні перекладати відповідальність відносно вирішення проблеми на інших; уникають подолання труднощів завдяки зануренню в улюблену справу, працю тощо.

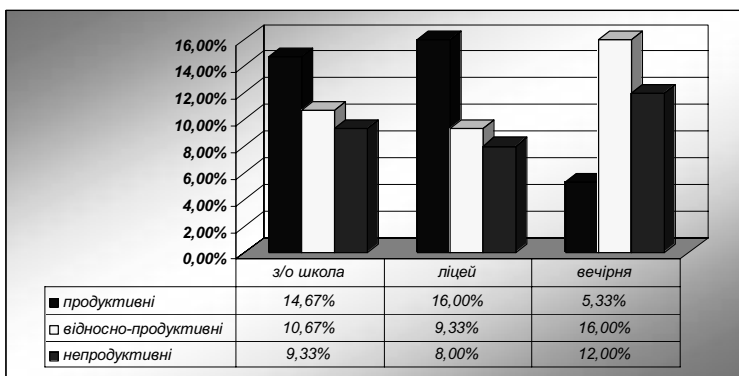
13 (17,33%) вчителів обирають непродуктивні копінг-стратегії, які не усувають стресовий стан, а навпроти, сприяють його посиленню. Вчителі з такими стратегіями копінг-поведінки схильні до пасивної форми поведінки з відмовою від подолання труднощів та навмисно ігнорують неприємності, намагаються не думати про них. Відмова від вирішення проблеми зумовлюється станом безнадійності, супроводжується пасивністю, усамітненням та ізоляцією.

Детальний аналіз відповідей вчителів вечірньої школи показав переважання непродуктивних копінг-стратегій в когнітивній (12,00%) та емоційній сфері (14,67%). Це свідчить про те, що вчителі найчастіше обирають пасивні форми поведінки з відмовою від вирішення труднощів через невпевненість у власних можливостях, наявність схильності навмисно недооцінювати проблему. Педагоги неадекватно оцінюють виникаючі ситуації і внаслідок цього неадекватно реагують, що проявляється в емоційній сфері як придушення емоцій та самообвинувачення. Це може бути обумовлено специфікою роботи та особливістю цільової аудиторії, з якою

працюють вчителі, що спричиняє до емоційних перенавантажень. Форми поведінки та психологічні особливості підлітків-девіантів впливають на копінг-поведінку педагогів, в результаті чого вони неадекватно розуміють проблему та спосіб її вирішення і, як наслідок, переживають несприятливі емоційні стани.

Серед відносно-продуктивних копінг-стратегій (42,67%) переважають стратегії когнітивної (16,00%) та поведінкової сфери (16,00%). При виникненні складної ситуації вчителі найчастіше схильні оцінювати та порівнювати її з іншими, покладатися на релігію, а також проявляти поведінку, що характеризується тимчасовою відмовою від рішення проблеми за допомогою заспокійливих засобів або занурення в інші справи.

В результаті порівняльного аналізу виборів копінг-стратегій вчителями трьох навчальних закладів, ми встановили певні відмінності. В когнітивній сфері продуктивні копінг-стратегії переважають у виборах вчителів ліцею (16,00%), не набагато нижче у педагогів з/о школи (14,67%) та значно нижче – вечірньої (5,33%) (Рисунок 1). З цього видно, що вчителі ліцею та з/о школи частіше застосовують стратегії когнітивної сфери, що говорить про спроби вирішувати складні ситуації шляхом когнітивної оцінки, аналізу проблеми. Відносно-продуктивні копінг-стратегії навпаки переважають у вчителів вечірньої школи (16,00%), що свідчить про інший вид когнітивної оцінки, з орієнтованістю на аналіз власної проблеми в порівнянні з досвідом труднощів інших людей та спрямованістю на релігію. Непродуктивні когнітивні стратегії поведінки переважають у вчителів вечірньої школи (12,00%), що говорить про неконструктивну оцінку ситуації для її вирішення, пасивність, невіру у себе, у власні ресурси подолання труднощів.



*Рис. 1. Співвідношення копінг-стратегій вчителів когнітивної сфери*



Продуктивні копінг-стратегії емоційної сфери переважають у вчителів ліцею (25,33%) та з/о школи (24%), значно менше, ніж у вчителів вечірньої школи (12,00%) (Рисунок 2). Це свідчить про те, що вчителі ліцею та з/о школи більш схильні до емоційних проявів (“Протест”, “оптимізм”), які сприяють вирішенню проблемних ситуацій. Відносно-продуктивних стратегій, навпаки, більше у вчителів вечірньої школи (10,67%) в порівнянні з ліцеєм (4,00%) та з/о школою (1,33%). В наслідок емоційного напруження вчителі вечірньої школи обирають стратегії, які спрямовані на емоційну розгрузку/відреагування та перекладання відповідальності за вирішення проблеми іншим. Непродуктивні копінг-стратегії також переважають у вчителів вечірньої школи (13,33%) у порівнянні з вчителями з/о школи (9,33%) та ліцею (4,00%). Вчителі вечірньої школи обирають поведінку, яка спрямована на придушення емоцій та самообвинувачення у вирішенні складних ситуацій.

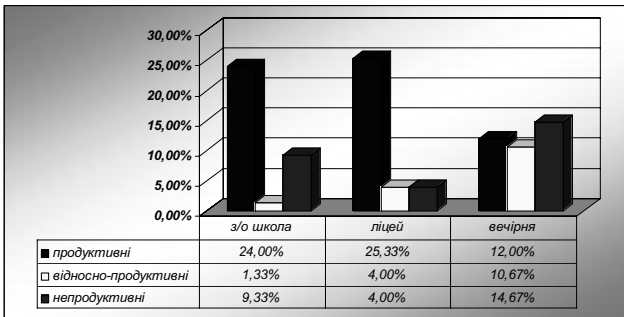
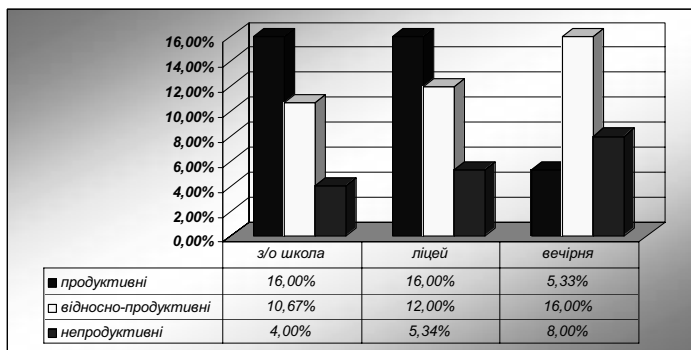


Рис. 2. Співвідношення копінг-стратегій вчителів емоційної сфери

Продуктивні копінг-стратегії поведінкової сфери переважають у вчителів ліцею (16,00%) та з/о школи (16,00%), що значно менше, ніж у вчителів вечірньої школи (5,33%) (Рисунок 3). Тобто вчителі ліцею та з/о школи частіше користуються продуктивними стратегіями поведінки, які зорієнтовані на поведінкові дії, які характеризуються взаємодією з найближчим оточенням та співпрацею з ним, допомогою іншим. Показники відносно-продуктивних копінг-стратегій у вчителів з/о (10,67%) та ліцею (12,00%), переважна кількість у вчителів вечірньої школи (16,00%), що характеризується тимчасовою відмовою від рішення проблеми та відволікання на інші справи. Непродуктивні стратегії також спостерігаються переважно у вчителів вечірньої школи (8,00%), 5,34% (ліцей) та 4,00% (з/о школа). Тобто, переважно вчителі вечірньої школи схильні обирати неактивні поведінкові стратегії, які спрямовані не на вирішення

проблеми, а на її ігнорування.

Аналіз дослідження копінг-стратегій поведінки вчителів трьох навчальних закладів показав наявність у трьох сферах (когнітивній, емоційній, поведінковій) продуктивних копінг-стратегій, що свідчить про те, що всі педагоги використовують ефективні способи у вирішенні проблемних ситуацій.



*Рис. 3. Співвідношення копінг-стратегій вчителів поведінкової сфери*

Проте спостерігається відносно переважання ефективних копінг-стратегій у вчителів з/о школи та ліцею. Відносно-продуктивні копінг-стратегії та непродуктивні стратегії емоційної та поведінкової сфери переважають у вчителів вечірньої школи, що говорить про неефективність способів відповіді на складні ситуації, які характеризуються в деяких випадках придушенням емоцій, в інших – пасивністю та униканням стосовно вирішення труднощів. Така поведінка вчителів вечірньої школи може зумовлюватися взаємодією з цільовою аудиторією. Порівняно з іншими закладами освіти (школа, ліцей), вони працюють з особливою категорією дітей, схильних до відхилень у поведінці, з дисгармонійним станом психічних якостей, що спричиняє негативний вплив на вчителів у разі використання непродуктивних копінг-стратегій. Для вирішення цієї проблеми, на нашу думку, необхідне розширення репертуару продуктивних способів копінг-поведінки (копінг-стратегій) в когнітивній, емоційній та поведінковій сфері.

Подолання стресу забезпечується мобілізацією особистісних ресурсів, які проявляються в певних формах – копінг-стратегіях поведінки. Характер цих стратегій значною мірою залежить від особистісних особливостей, життєвого досвіду та інших психологічних факторів, які встановлюють індивідуальний стиль процесу подолання. В даному випадку ресурсами виступають особистісно-

професійні якості педагогів. В контексті теоретичного та практичного матеріалу нашої роботи ми дійшли висновку, що досягненню комфортного психологічного стану та психофізіологічного здоров'я сприяє ефективна копінг-поведінка вчителів, яка визначається їх професійно-особистісними якостями: рефлексивністю, самоактуалізацією, емпатією, стилем їх керівництва, педагогічною спрямованістю.

Були виявлені зв'язки між вибором копінг-стратегій та особистісно-професійними характеристиками вчителів (рефлексивністю, емпатійністю, самоактуалізацією, спрямованістю та стилем взаємодії). Встановлено, що ефективні та відносно-ефективні копінг-стратегії спостерігаються у вчителів з середнім та високим рівнем рефлексії та емпатії. Досліджено, що вчителі з ліберально конформним стилем взаємодії обирають спрямованість “на себе”, з демократичним та змішаним стилем взаємодії – “на розвиток”, з авторитарним та змішаним – “на результат”. Ефективні та відносно-ефективні копінг-стратегії обираються вчителями з демократичним та змішаним стилем взаємодії зі спрямованістю “на розвиток” та “на результат”.

Експериментальне дослідження особливостей копінг-поведінки вчителів показало відмінності між копінг-поведінкою вчителів у взаємодії з підлітками та підлітками-девіантами. Вони полягають в домінуванні у вчителів, які навчають підлітків-девіантів, не-ефективних копінг-стратегій когнітивного та емоційного рівнів. Це обумовлюється психологічними особливостями підлітків-девіантів та їх формами поведінки, що впливають на вчителів. Педагоги у взаємодії з підлітками-девіантами неадекватно оцінюють виникаючі ситуації та як наслідок переживають несприятливі емоційні стани.

Виявлений феномен дозволяє проводити формувальну роботу. Ця робота може бути побудована на формуванні ефективних копінг-стратегій когнітивного та емоційного рівня, а також розвитку професійно-особистісних якостей педагогів (емпатії, рефлексії, самоактуалізації, стилю керівництва, спрямованості). Розробка програми спрямована на допомогу педагогам зорієнтуватися в своєму психологічному просторі більш обізнано, що є умовою їх успішної міжособистісної взаємодії з підлітками-девіантами.

#### **Список використаних джерел**

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 198 с.
2. Лебедев И. Б. Психологические механизмы, стратегии и ресурсы стресспреодолевающего поведения (копинг-

поведення) спеціалістів екстремального профіля : на прикладі співробітників МВД Росії : дис. ... канд. психол. наук : 05.26.02 / Лебедев Ігорь Борисович. – Москва, 2002. – 432 с.

Research of coping-behaviour of teachers is presented in the article. Factors which are instrumental in efficiency of coping-behaviour are being researched. The psychological features of coping-behaviour of teachers are selected. The personality and professional descriptions, which have an influence on the teachers' coping-behaviour are determined. The research of individual teachers' coping-strategies and its role in the protection of teachers' psychological health are being conducted. Research is conducted about individual teachers' of coping -strategies and their role in interpersonally cooperation with deviant teenagers'

**Key words:** coping-behaviour, coping-strategies, teenagers deviant behavior, coping efficiency, stress condition, syndrome of emotional combustion, personal resources, professional and personality teacher's descriptions.

*Отримано: 15.03.2010*

**УДК 159.9:37.015.3**

*І.В.Коваль*

## **Когнітивні стилі як індивідуально-психологічні передумови оволодіння іноземною мовою у вузі**

Вузівське навчання повинне спиратися на вже усталені індивідуальні особливості і тому більшою мірою враховувати їх, а вузівський викладач повинен намагатися визначити базові, основні, системоутворюючі індивідуальні особливості, на які варто звертати увагу більше всього. З огляду на це заслуговує на увагу прояв у навчальній діяльності студентів таких індивідуальних особливостей, як стилі.

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

Обучение в вузе должно базироваться на определенных индивидуальных особенностях и поэтому учитывать их, а преподаватель вуза должен стараться определить базовые, основные, системообразующие индивидуальные особенности, на которые необходимо больше всего

обращать внимание. С этой точки зрения заслуживает внимания проявление в обучающей деятельности студентов таких индивидуальных особенностей, как стили.

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

Опанування іноземної мови є однією із складних і актуальних проблем педагогічної психології. Про це свідчить наявність великої кількості різноманітних спецкурсів, що існують у найрізноманітніших формах і видах. Проте всі відео- чи комп'ютерні курси, звичайно, жодним чином не применшують значення традиційного "урочного" способу навчання. Адже якщо певні знання, що стосуються значень слів чи фраз або формальних правил конструювання речень, можна набути через книжки, словники або "технічні" засоби, то організувати взаємодію навчуваних таким чином, щоб навчання іноземної мови не зводилось до діяльності запам'ятовування чи навіть мислення, а щоб це було справжнє учіння і справжня комунікація, може лише викладач, і то приклавши неабиякі зусилля.

Саме викладач і співучні можуть дати якісний зворотний зв'язок, і лише у груповій роботі можна не лише порівняти свій темп прирощення знань з темпом інших, але й подолати так званий психологічний бар'єр, що виникає тільки у реальному спілкуванні. Звернемо увагу на таку обставину. За самою структурою заняття, на відміну від власне змісту заняття, вузівські "групи" з іноземної мови принципово не відрізняються від шкільних, і тому їхні функції де в чому збігаються. Зокрема, студентська чи шкільна група являє собою справжню "фантомну" групу на кшталт психотерапевтичних фантомних ситуацій.

Фантомною групою (ситуацією) є така група, у якій моделюється, імітується спілкування реальних носіїв мови. З одного боку, в такій комунікації студент має можливість відпрацьовувати навички слухання іноземного мовлення (хоч і доволі грубо) і набагато краще відпрацьовувати навички говоріння іноземною мовою. З іншого боку, всі, звичайно, розуміють "несправжність" комунікаційної ситуації, і це зменшує страх опинитися незрозумілим і вчасно скоректувати невправність, при необхідності переходячи на рідну мову. В цьому плані традиційні "урочні" форми навчання неможливо замінити "технічними", які є, власне кажучи, фактично видами заочного навчання.

Відтак, викладач іноземної мови повинен зорганізувати спільну чи сумісну діяльність студентів на занятті. При цьому кожен студент

має неповторні індивідуальні особливості, і кожна академічна група має неповторний “набір” індивідуальностей своїх членів, які викладач більшою або меншою мірою має враховувати у своїй роботі. З цього стає очевидним, що навчання іноземної мови має спиратися на індивідуальні особливості тих, хто навчається. У вузівському навчанні ця проблема має свої специфічні риси.

З одного боку, вузи являють собою своєрідне сито по просіюванню за здібностями та інтересами. Система платного навчання дещо змінює вихідний розподіл вступників до вузів, але це більшою мірою стосується престижних на сьогодні спеціальностей; що ж стосується технічних вузів, то вони стикаються з тим, що бажаючих туди вступити небагато, і тому не завжди можна здійснити належний відсів. З другого боку, значно змінився контингент вступаючих саме до технічних вузів. У ці вузи або відповідні факультети вступають або ті, хто з різних причин не може вступити на більш “популярні” факультети, або ті, хто “не може не йти”, бо відчуває справжню схильність. Тому складається в цілому невтішна картина отримання вузом не надто здібних і мотивованих студентів, яку лише до певної міри “скрашує” наявність серед студентів “технарів” за покликанням.

З іншого боку, вуз отримує вже досить дорослих людей, з уже, так би мовити, “відпрацьованими” і усталеними індивідуальними особливостями, в тому числі і у стилі навчально-пізнавальної діяльності (і, власне, інших видів діяльності також). Середня школа дає загальну, широку освіту, і започаткована нині спеціалізація шкільного навчання повинна бути такою, що не обмежує з раннього віку вибір дитиною свого майбутнього щодо царини діяльності; вона повинна навчати і навчити школярів усього, чому тільки можна навчити. Тому якщо завданням середньої школи стосовно індивідуальних особливостей є формування активної особистості і тому якнайбільший розвиток усього спектру індивідуальних особливостей, то, на відміну від школи, вуз повинен підготувати вже зрілого фахівця, здатного до роботи у певній, інколи досить вузькій спеціальності. Виходячи з цього, вузівське навчання повинне більше спиратися на вже усталені індивідуальні особливості і тому відносно більшою мірою саме враховувати їх і відносно меншою мірою – розвивати.

Вузівський викладач має тому визначити, які з індивідуальних особливостей є найбільш інформативними з точки зору міри їх піддатності впливу, і наскільки їх визначення може бути прогностичним в аспекті пов’язаності з іншими особливостями навчальної та професійної діяльності; тобто намагатися визначити

базові, основні, “системоутворюючі” індивідуальні особливості, на які варто звертати увагу більше всього.

З огляду на це заслуговує на увагу прояв у навчальній діяльності студентів таких індивідуальних особливостей, як стилі. Під стилем будь-якого рівня узагальненості повинна розумітися така характеристика (або характеристики) особистості, яка описує не лише рівень, але і спосіб, манеру поведінки чи діяльності. Причому ці характеристики мають спостерігатися як у експериментально-тестовій ситуації, так і у реальній діяльності. Стиль визначається як набір певних рис, що виконують інструментальну функцію у діяльності, тобто виявляють схильність даної людини використовувати одні операції і не використовувати інші. Передбачається, що самі операції є відносно незалежними від змісту виконуваної діяльності, а уподобання одних чи інших може виявитися або сформуватися тоді, коли у людини є хоча б гіпотетичний вибір. Тобто чим більш жорсткі вимоги ставить до людини ситуація, тим менше проявляється притаманний людині стиль, і тим менш своєрідний стиль у неї формується. Але більш або менш своєрідний стиль, манера, уподобання, схильність діяти так, а не інакше, формується у кожної людини.

Досить тривалі дослідження пізнавальних процесів і пізнавальної діяльності показали, що існують досить стійкі індивідуальні особливості щодо способів переробки інформації і взаємодії з інформаційним полем взагалі. Вони стосуються перш за все і головним чином базових, “довербальних” операцій по впорядкуванню інформаційного потоку. Такі стійкі індивідуальні відмінності у способах організації та переробки інформації і досвіду одержали назву когнітивних стилів. Ці стилі являють собою постійність (“консистентність”) способу чи форми пізнання на відміну від змісту пізнання або рівня здібностей, які проявляються у когнітивній активності.

Дослідження процесу психічного розвитку як такого і розвитку окремих психічних процесів привело дослідників до висновку, що розвитку притаманна тенденція до диференціації та спеціалізації окремих процесів та інших структурних компонентів будь-якої властивості. Це виявляється, зокрема, в тому, що підвищення продуктивності (рівня розвитку) кожної взятої до розгляду риси супроводжується зниженням показників зв'язаності окремих її структурних елементів. Так само знижуються кореляції між різними процесами. Це стосується і пам'яті, і мислення, і багатьох інших процесів та властивостей, оскільки, як вважається, “сутність генезу психічних явищ полягає у прогресивній диференціації, у вдоско-



наленні психічних функцій та їхній зростаючій централізації” [4, С.20]. Звичайно, великого (вирішального) значення для розвитку будь-якої системи мають інтеграційні процеси, саме вони визначають характер системності процесів. Для одних періодів та ситуацій, наприклад, для періоду бурхливого росту, активної експансії і т.д. більш характерне і більш “доречно” переважання диференціації, своєрідної відцентрової тенденції, а інтеграція виступає похідною. Інші фази розвитку супроводжуються переважанням тенденцій до структурування, стабілізації, інтеграції; а інколи певна стагнація, збереження інтегрованості є умовою самого існування системи як такої. Але річ у тім, що процеси диференціації не зводяться до самого лише розділення, роз’єднання.

Диференціація – це не лише дезінтеграція, бо диференціація це також і спеціалізація, виникнення якісних відмінностей і різних способів взаємозв’язків елементів. Утворення високоспеціалізованих підструктур посилює їхню взаємозалежність і потребує централізованості управління, а тому зростання диференціації як таке супроводжується посиленням процесів інтеграції, централізації. В той же час сама по собі інтеграція не має такої зворотної дії, тобто не передбачає і не потребує посилення спеціалізації. Це і дає підстави для висновку про те, що більш важливою ознакою розвитку і водночас його мірилом має бути скоріше сила процесу диференціації.

Проте співвідношення інтеграційних та диференційних процесів різне і мінливе. Система може бути зінтегрована у різний спосіб, більш або менш вдало, адекватно. І таким чином, у розвитку систем вирізняються дві невідчужувані одна від одної тенденції: тенденція до все більшої диференціації та спеціалізації і тенденція до збереження інтегрованості системи. Положення про існування двох головних способів впорядкування людиною свого “ментального” досвіду – так званого диференційованого способу і так званого глобального – лягло в основу однієї з теорій психічного розвитку (теорії психологічної диференціації Х.Уїткіна). Є достатньо прямих і опосередкованих доказів того, що в основі формування різних когнітивних стилів лежить різне співвідношення процесів диференціації та інтеграції психічного як системи.

Історично термін “когнітивний стиль” застосовувався по-різному: як синонім стилю мислення, стратегії формування понять, стилю пізнавальної діяльності, установок і т.д. На відміну від більшості психологічних категорій, у розумінні сутності когнітивних стилів можна відзначити більш-менш одноставну “робочу” трактовку, хоча і тут наявна досить велика кількість власне дефініцій, які пропонують і більш загальне, розширювальне розуміння когні-

тивного стилю, зокрема, як операційного інтегратора індивідуальності, певного пізнавального атиюдю особистості, індивідуально-особистісної стратегії вирішення (будь-яких) задач і звужене.

Когнітивні стилі розуміються як теоретичні конструкти, що стосуються описання відносно стійких форм мислення, установок, розуміння, набуття знань, що проявляє індивід у сприйнятті оточення та розуміння своїх відносин з цим оточенням. Зустрічаються також більш звужені тлумачення сутності когнітивних стилів, що відносить їх переважно до способу переробки інформації, розуміння стилю як “формально-динамічної характеристики діяльності, що відображує індивідуальні вподобання у способах переробки інформації” [6, с.107] і т.д. Але і тут визнається, що стилі (повинні бути) дотичні до всього спектру інформаційних психологічних подій людини.

Проте, незважаючи на це, принципових суперечностей у підходах до розуміння когнітивних стилів немає, і практично у всіх трактовках, незалежно від того, дефініція це чи робоче тлумачення, фіксується “належність” когнітивних стилів до індивідуально-своєрідних або типологічних способів впорядкування інформації, і хоча стилі пов’язані з різноманітними психологічними характеристиками, найбільш рельєфно сутність когнітивних стилів проявляється або у пізнавальній діяльності, або у діяльності, де найбільше навантаження мають пізнавальні процеси. Оскільки когнітивні стилі утворюють певні вироблені людьми у ході розвитку шкали різної міри дробності, то сприйняті і оцінені на основі цих різних шкал одні й ті самі об’єкти стають зовсім різними подіями у психологічному досвіді людини, різними “предметами” для подальшої переробки, оцінки та ін.

Отже, особливості, що позначаються терміном “когнітивні стилі”, характеризують індивідуальні уподобання щодо способів сприйняття, категоризації, селекції та аналізу тих чи інших стимулів середовища; вони визначають різне “бачення” однієї і тієї ж ситуації різними людьми; утворюють різні “ментальні картини”. Але якщо пізнавальні процеси “як такі”, тобто сприйняття, пам’ять, уявлення, мислення, забезпечують правильність та швидкість переробки інформації, то когнітивні стилі головним чином координують діяльність вказаних базових процесів, вони визначають “зручність” способів інформаційного процесингу. Вони визначають врешті-решт те, які за структурою знання дана людина може отримати.

Відтак когнітивні стилі концептуалізуються як стійкі атиюдю, уподобання або звичні стратегії, що визначають типовий для індивіда

спосіб сприйняття, запам'ятовування, мислення, вирішення задач. Когнітивні стилі – це “способи (форми) сприйняття, мислення та дій суб'єкта, що задають індивідуально стійкі і в цьому розумінні особистісні характеристики вирішення пізнавальних задач у різних ситуаціях, але переважно в ситуаціях невизначеності” [3, с.142]; “стійкі індивідуальні вподобання у способі організації сприйняття і концептуальної категоризації зовнішнього світу” [7, с.74]; сукупність індивідуальних прийомів оперування інформацією, що сформувалися в індивіда і які є досить стабільними.

Згідно з цим розумінням когнітивний стиль термінологічно існує як пара біполярних категорій, що позначають відповідний вимір когнітивного стилю (наприклад, “рефлексивність-імпульсивність”, “аналітичність-синтетичність” тощо). Це означає, що кожна дана ознака змінюється більш-менш плавно, тобто між “ригідністю” і “гнучкістю” немає різкої межі. Для кожного стильового виміру існують специфічні діагностичні процедури, і в результаті тестування кожна людина отримує певне місце на шкалі між протилежними полюсами, тобто екстремальними значеннями даного параметра, а більшість протестованих людей потрапляє в середню частину шкали, і чим більш екстремальні значення показують піддослідні, тим таких піддослідних менше.

Стильових параметрів (власне когнітивних стилів) вирізнено кілька, і кожну людину тестують за кожним параметром окремо: будь-яка людина “володіє” кількома стилями. Інша річ, що можливі найрізноманітніші варіанти міри вираженості стильових ознак у цієї людини: один параметр у неї може бути яскраво, сильно виражений, а інші – не обов'язково. Таким чином, людину можна описувати з точки зору декількох стилів. На сьогодні найбільш ґрунтовно дослідженими є стилі “залежність-незалежність від поля”, “аналітичність-синтетичність” (“ширина діапазону еквівалентності”), “рефлексивність-імпульсивність”, “ригідність-гнучкість” (“вузькість-гнучкість”), “когнітивна простота-складність”.

Більшість дослідників погоджуються з тим, що когнітивний стиль визначає не ефективність чи продуктивність розвитку пізнавальних процесів як таких, а, відносячись до механізмів, що регулюють перебіг і рівень прояву цих пізнавальних процесів, являє собою “когнітивний” аспект особистості. Тобто стилі належать радше до процесів керування пізнавальними процесами, визначаючи їхню напруженість, послідовність, міру використання і т.д. В цьому плані когнітивні стилі не мають прямого відношення до змісту та результативності діяльності, але опосередковано все ж впливають на її успішність, що дає підстави називати їх “іншими” розумовими здібностями.

На сьогодні існує великий масив даних про зв'язки когнітивних стилів з найрізноманітнішими психологічними проявами; особливо багато даних про пов'язаність когнітивних стилів з так званими особистісними рисами, інтелектом та власне пізнавальними процесами.

Менше відомостей про вплив когнітивних стилів на формування стратегії у пізнавальній чи навчальній діяльності. Тут відчувається певний дефіцит психологічних знань, оскільки ядром для успішної навчальної діяльності є "якісна" пізнавальна діяльність. Подібних досліджень відносно більше лише стосовно стилю "рефлексивність-імпульсивність", але вони проводилися в основному на молодших школярах. В той же час є досить аргументована точка зору про те, що стиль "рефлексивність-імпульсивність" є сильною диференціальною відзнакою не лише для пізнавальної діяльності дітей молодшого чи середнього шкільного віку, а і для дорослих, тобто і для студентів також. Щодо студентів взагалі, то існує зовсім мало відповідних досліджень, і ті в основному стосуються стилю "залежність-незалежність від поля" [8, с.141].

Проте когнітивний стиль робить значний, а подеколи визначальний внесок у навчальну діяльність студентів. Це не обов'язково виражається винятково у високій навчальній успішності, оскільки мотивація навчання студентів значно відрізняється як від мотивації школярів, так і від мотивації у професійній трудовій діяльності. Навчання, а точніше, учіння студентів відбувається на основі і у вигляді більш-менш сформованого, усталеного індивідуального стилю діяльності, де різнорівневі індивідуальні особливості скомпоновані і скомпенсовані у певний спосіб. І чи не найбільший внесок у формування індивідуального стилю навчальної діяльності роблять когнітивні стилі, оскільки основною їхньою функцією є регулювання пізнавальних процесів. Наприклад, людина з вираженим аналітичним стилем швидше і точніше бачить і розуміє відмінності між якимисьь об'єктами, краще "розкладає" предмет вивчення на елементи, точніше відділяє основне від другорядного, схильна "занурюватися" вглиб предмета і т.д. Протилежними рисами характеризується когнітивна сфера "синтетика", яка краще узагальнює, бачить віддалені зв'язки даного предмета (теми) з іншими, краще вибудовує цілісне розуміння суті.

Логічним тому буде припущення, що особи, які показують виражену приналежність до якогось полюсу когнітивного стилю, будуть більш успішними (як на рівні оцінок, так і на рівні якості знань) або у різних навчальних дисциплінах, або у різних царинах даної дисципліни. Маємо на увазі те, що, як уже зазначалося, різні навчальні предмети "вимагають" різних здібностей для свого опанування. Приміром, математика, незважаючи на її багато-

галузевість, все ж потребує більш однорідних, однопорядкових здібностей, ядрем для яких є так званий загальний, або логічний, інтелект. Відповідно краще, легше, швидше вивчати предмети аналітично-дедуктивної структури будуть аналітики, незалежні від поля, рефлексивні. Щодо вивчення іноземної мови, то тут різні стиліові уподобання мають впливати не стільки на загальну успішність, скільки визначати специфіку структури успішності навчання.

### **Список використаних джерел**

1. Дружинин А.Е. Индивидуально-типические особенности познавательных процессов как фактор успешности обучения: Автореф. дис.канд.психол.наук: 19.00.01 / ЛГУ. – Л., 1986. – 15 с.
2. Колга В.А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: Автореф. дис.канд. психол. наук.: 19.00.07 / ЛГУ. – Л, 1976. – 17 с.
3. Корнилова Т.В., Григоренко Е.Л., Кудиева О.Г. Познавательная активность и индивидуально-стилевые особенности интеллектуальной деятельности // Вестник МГУ. – Серия 14. – Психология. – М.: 1991. – № 1. – С. 61-73.
4. Луковников М.М. Нарастание дифференциации как закономерность развития психических процессов // Психологический журнал. – 1985. – Том 6. – №1. – С.20-25.
5. Палей И.А. Модальностная структура змоциональности и когнитивный стиль // Вопросы психологии. – 1982. – №1. – С. 118-126.
6. Тихомирова И.В. Силевые и продуктивные характеристики способностей: типологический подход. // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 106-114.
7. Measurement in personality and cognition / ed. by S.Messick and J.Ross. – N. – Y.: Wiley, 1962. – 314 p.
8. Witkin H.A., Goodenough D.R. Cognitive style: Essence and origins//Psychological Issues. – 1982. – Mon.51. – 141 p.

Teaching in higher school should be based on certain individual peculiarities. Lecturer at higher institution must try to define basic backbone individual characteristics which are worth paying attention to in the process of teaching. Styles as individual characteristics play an important role in educational activity of students.

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

*Отримано: 16.03.2010*

## Зв'язок особистісних прагнень підлітка з його взаємовідносинами з матір'ю

Розкриття зв'язку особистісних прагнень підлітка і взаємовідносин з матір'ю здійснюється на базі теоретичного аналізу та аналізу результатів дослідження. У статті формуються загальні висновки на основі детального якісного і кількісного аналізу даних.

**Ключові слова:** особистісні прагнення, дитячо-батьківські відносини, підлітковий вік.

Раскрытие связи личностных стремлений подростка и взаимоотношений с матерью осуществляется на базе теоретического анализа и анализа результатов исследования. В статье формулируются общие выводы на основе детального качественного и количественного анализа данных.

**Ключевые слова:** личностные стремления, детско-родительские отношения, подростковый возраст.

Усвідомлення особистісної цінності і формування особистісних прагнень в житті підлітків визначається значною мірою тими цінностями і цілями, які демонструють батьки у стосунках зі своїми дітьми. Коли батькам вдається знайти найбільш сприятливий характер відносин у просторі між гіперопікою і гіпоопікою, і вони правильно оцінюють себе, свої можливості, то у підлітків створюється найбільш позитивна ситуація для розвитку самосвідомості, досягнення справжніх цінностей і формування продуктивних прагнень.

Підлітковий вік є предметом пильної уваги вчених і практиків (Л. І. Божович, Ш. Бюлер, Л. С. Виготський, Г. Гецер, Е. Еріксон, І.С. Кон, Ж. Піаже, Д.Б. Ельконін, Е. Шпрангер, В. Штерн та ін.) як важливий і відповідальний період в житті людини, як момент становлення особистості. У цей період відбувається розвиток здібностей, процесів мислення, що сприяє формуванню свідомості, яви, суджень, інтуїції, прагнень.

Підлітковий вік, за словами Л. С. Виготського, являє собою сукупність умов, які несуть в собі безліч психотравмуючих факторів. Найбільш суттєвими є некоректна поведінка батьків, конфліктні взаємини, наявність у них недоліків, принизливих з погляду підлітка і оточуючих, образливе ставлення до підлітка, прояв недовіри або неповаги до нього [1, с. 34].

Харламенкова Н.Е виділяє декілька парадоксів дитячо-батьківських відносин в підлітковому віці.

1. *Парадокс слухняності* виявляється в тому, що зовнішнє благополуччя нерідко виявляється оманливим. Потреба у відділенні, сепарації рано або пізно шукатиме шляхи свого задоволення.

2. *Парадокс незалежності* виявляється в демонстрації самостійності, заповзятливості й автономії, яку супроводжують інші бажання — потреба в розумінні, підтримці і турботі.

3. *Парадокс конфліктності*. Парадоксальність ситуації полягає в тім, що конфлікт визнавався явищем, що має відношення до самого підлітка, іноді до батьківських ригідних установок, але практично ніколи — винятково до позиції самих батьків [8].

Парадоксальність дитячо-батьківських відносин у підлітковому віці не є серйозним бар'єром на шляху особистісного розвитку підлітка. Вона лише означає, що за зовнішньою простотою і ясністю причин і наслідків поведінки підлітка знаходяться більш глибокі підстави, що зв'язують між собою обидві фігури — матір і дитину. Може навіть траплятись так, що проблема сепарації дитини є проблемою сепарації матері, що, будучи залежною від свого сина або дочки, боїться розриву з ним і втрати почуття власного Я, втрати себе. Так чи інакше, труднощі підліткового періоду варто розглядати як спільний продукт дитячо-батьківських стосунків.

Численні дослідження пов'язують успішний психосоціальний розвиток дитини з чуйністю його матері. І. Захаров виділяє такі несприятливі особливості поведінки матері у взаємодії з дитиною:

- негнучкий і гіперсоціалізований стереотип відносин (нав'язаний їм їхніми матерями в дитинстві);
- прагнення домінувати в родині і вихованні;
- установка на сурову дисципліну у стосунках з дітьми, неувага до їх індивідуальності;
- утворення надцінних ідей про можливості нещастя з ними, завищена опіка;
- заперечення спонтанної дитячої активності, рідка ласка і посмішки у відносинах з дітьми;
- контроль кожного кроку, рання соціалізація, навчання навичкам належного, в усьому регламентованого поведіння;
- зайва дистанція у відносинах з дітьми.

На думку Е.Т. Соколової і В.В. Століна, існує декілька типів неадекватного батьківського (материнського) ставлення до підлітка, що негативно позначається на формуванні його самооцінки і життєвих прагнень:



1) ставлення матері до сина-підлітка як до “того, що заміняє” чоловіка: вимога активної уваги до себе, турботи, нав’язливе бажання знаходитися постійно в товаристві сина, бути в курсі його інтимного життя, прагнення обмежити його контакти з однолітками;

2) гіперопіка і симбіоз характеризуються нав’язливим бажанням матері утримати, прив’язати до себе підлітка, позбавити його самостійності через можливе нещастя в майбутньому;

3) виховний контроль за допомогою навмисного позбавлення любові. Незадовільняюча батьків поведінка дитини карається тим, що дитині демонструється, що “він такий не потрібний, мама такого не любить”;

4) виховний контроль за допомогою викликання почуття провини полягає у тому, що дитина, котра порушила заборону, називається “невдячною”, “такою, що зрадила батьківську любов” [2, с. 199-200].

Крім типу відносин батьків і типу виховання, про які мова йшла вище, формування особистості дитини, а також його особистісних прагнень багато в чому визначається батьківськими директивами [6, с.47].

Проблема прагнень у вітчизняній психології бере початок у роботах О.Ф. Лазурського, І.М. Сеченова, В.Н. Мясіцева, Л.І. Божович, В.С. Мерліна, С.Л. Рубинштейна й ін. О.Ф. Лазурський визначає прагнення як свідомі напружені бажання, які виникають із почуттів або афектів, що досягли певного ступеня напруженості. Прагнення як активний бік потреби зіставляють із такими мотиваційними утвореннями, як потяг, бажання, схильність, спрямованість, інтерес, ідеал, покликання й т.д. Формування прагнень розглядається також у контексті моральної, особистісної зрілості (Б.С. Братусь, О.О. Бодальов, Е.Е. Сапогова й ін.). В недалекому минулому такі зарубіжні вчені, як П. Голвітцер і І. Брандстеттер у Німеччині, Л. Первін і Р. Еммонс у США – вводять прагнення як одну із суттєвих змінних у дослідженні особистості і мотивації.

Особистісні прагнення можуть сприйматись як якості вищого рівня абстрактності, що поєднують мету і безліч цілей, функціонально еквівалентних для індивіда. Кожне прагнення може бути реалізовано різними способами і задоволено за допомогою досягнення будь-якої кількості цілей.

Перед підлітком вперше в житті виникає проблема вибору особистісних прагнень: прагнення до створення – прагнення до руйнування; прагнення до сили особистості (висока самооцінка,

впевненість у собі) – тенденція до слабкості особистості; прагнення до волі (опора переважно на себе, самостійність) – тенденція до залежності; прагнення до розвитку, самореалізації – прагнення уникати яких-небудь змін у своїх бажаннях, відносинах, цінностях, цілях (тенденція до стереотипного функціонування). Цілі та прагнення, що формуються в підлітка, прямо залежать від тих потреб, якими він володіє: потреба у визнанні, потреба в самостійності, потреба в підтримці і т.п.

На думку Т.В. Драгунової, прагнення пізнати себе та увійти у світ дорослих являє собою стрижневу особливість підліткового віку, її афективно-потрібнісне ядро, що визначає зміст і напрямок соціальної активності підлітка, системи його соціальних реакцій і специфічних переживань.

Прагнення до дорослості, становлення особистої ідентичності призводить до того, що в підлітка починає наполегливо виявлятися потреба у визнанні і повазі його як особистості. Задоволення потреби в оцінці, повазі породжує в індивідуума почуття впевненості в собі, почуття власної значимості; сили, адекватності, почуття, що він корисний і необхідний у цьому світі. Незадоволена потреба, навпроти, викликає в нього почуття приниженості, слабкості, безпорадності, що, у свою чергу, служить ґрунтом для зневіри, запусає компенсаторні і невротичні механізми

За концепцією Р. Хевігхерста, однією з найважливіших задач, які необхідно вирішити в перехідному віці, є задача досягнення підлітком деякої автономії, незалежності від батьків. Чим більш неблагополучними і віддаленими є взаємини підлітка з батьками, тим гостріше стає ця проблема, і прагнення автономії починає займати лідируючу позицію в списку цілей і прагнень підлітка. Але поняття незалежності не означає повне відчуження підлітка від батьків або інших значимих для нього дорослих. Батьки повинні лише навчитися дивитися на свою дитину як на рівного, на людину, що має право на власну думку [7, с. 82].

Формування особистісних прагнень підлітка відбувається під впливом становлення свого Я, оточуючого світу, друзів, школи, його батьків і членів родини, а також спираючись на модель поведінки і співіснування його батьків у родині, його взаємин з ними, того, що матів і батько вклали у виховання і яким моральним цінностям вчили дитину.

Метою роботи було виявити які особистісні прагнення підлітка залежать від його взаємовідносин з матір'ю і чи існує цей взаємозв'язок. Ми провели ряд емпіричних досліджень з 40 родинами, склад яких був таким: матів, батько, підліток. Всі діти були віком від 11

до 14 років. Нами було використано низку методик: **методика вивчення батьківських установок PARI (parental attitude research instrument) Е.С. Шефера і Р.К. Белла (адаптація Т.В. Нецперет)** (застосовувалась для виявлення рівня емоційного контакту матері з дитиною); **методика діагностики батьківського ставлення А.Я. Варга, В.В. Століна** (застосовувалась для виявлення батьківського ставлення до підлітка, а саме: емоційного компоненту; соціально бажаного образу батьківського ставлення; міжособистісної дистанції у спілкуванні з дитиною; системи батьківських вимог до дитини; батьківського контролю; особливостей сприйняття та розуміння дитини батьками); **методика “Базові прагнення” О.І. Моткова; методика оцінки особистісних прагнень Р. Еммонса, опитувальник соціалізації для школярів “Моя сім’я”** (застосовувалась з метою визначення рівня благополуччя взаємин підлітка та матері в сім’ї).

Ми порівнювали та встановлювали зв’язок між рівнем гармонійності взаємин в родині матері та підлітка та рівнем гармонійності прагнень підлітка. Виявлено, що високий рівень гармонійності прагнень присутній більшою мірою в родинях, де панують благополучні взаємини між матір’ю та дитиною, середній рівень гармонійності – в родинях із менш благополучним та задовільним рівнями взаємин майже порівну, та низький рівень гармонійності – в родинях з задовільним рівнем взаємин між матір’ю та підлітком.

Така закономірність може пояснюватись тим, що в родині, де панує психологічно-комфортний клімат, де існує повага до власної думки кожного члена сім’ї, де прислухаються до дитини та намагаються у всьому підтримувати та допомагати їй, підліток почуває себе комфортно та може реалізовувати власні прагнення, зважаючи на особистий світогляд, жити в гармонії з самим собою, оточуючим світом та близькими людьми. Чим вищий рівень довіри у стосунках між матір’ю та підлітком, тим більше у останнього варіантів оцінювання найрізноманітніших життєвих ситуацій та способів вирішення виникаючих проблем.

При наявності достатнього емоційного контакту з матір’ю, при впевненості підлітка в тому, що матір завжди зрозуміє та підтримає його, або з розумінням поставиться до життєвої поразки, при наявності теплих та щирих взаємин з матір’ю, підліток не боїться бути самим собою. Він не прагне щось довести своїми вчинками або протестами, а навпаки, намагається винайти свій власний шлях формуванням особистісних, цінних для нього самого прагнень та намірів, та набути власний життєвий досвід.

Ми також спробували дослідити, чи існує *зв’язок між рівнем стосунків у родині та рівнем гармонійності сили та реалізації*

**базових прагнень підлітка.** Базові прагнення є, у свою чергу, природним ядром особистості, всього внутрішнього світу людини, і являють собою чотири пари полярних прагнень: бажання жити і продовжити життя – прагнення вмерти (до саморуйнування); прагнення до сили особистості, тобто до високої самооцінки і впевненості в собі, до самоповаги – тенденція до слабкості особистості, тобто до заниження самооцінки, до невпевненості; прагнення до свободи (опори переважно на себе, до самостійності) – тенденція до залежності, опори на інших; прагнення до розвитку, до самореалізації – прагнення уникати будь-яких змін у своїх бажаннях, відносинах, цінностях, цілях і т.п. (тенденція до стереотипного функціонування)

Відсоток підлітків з низьким рівнем гармонійності сили базових прагнень, що мають задовільний рівень взаємин з матерями, майже в сім разів більше за відсоток таких, що мають менш благополучний рівень взаємин, і жодного респондента з благополучними взаєминами з матір'ю. Майже такі ж самі результати бачимо і у підлітків із середнім рівнем гармонійності сили базових прагнень. Їх переважна кількість у групі таких, що мають задовільний рівень взаємин. Підлітки з високим рівнем гармонійності сили базових прагнень також складають більшість – 60% в родинях з благополучним та менш благополучним рівнем взаємин між матір'ю та дитиною і 40% – в родинях із задовільним рівнем взаємин.

Робимо висновок, що психологічне благополуччя, гармонійність стосунків матері та підлітка є запорукою формування його прагнень більш високого рівня, а також більш гармонійної та оптимістично-спрямованої реалізації цих прагнень. Стрімко пізнаючи непростий світ дорослого життя, підліток із психологічно надійної благополучної родини має значно більше шансів у порівнянні з однолітками винайти свій власний шлях і дотримуватись його.

Вважаємо, що підтримка родини, де підлітка розуміють і приймають як рівноправну особистість з власними прагненнями та світобаченням, завжди є основною першопричиною успіху в будь-якій сфері життя. При цьому успіх в даній родині буде оцінюватись як такий, що є важливим для самого підлітка, спираючись на його бажання та прагнення, а не такий, що є визнаним у суспільстві на даний момент часу.

Ми також виявили закономірність у сполученні *особистісних прагнень підлітка високого та низького рівнів із зайвою емоційною дистанцією матері з дитиною* ( $F=9,917, p\leq 0,03$ ).



*Рис. 1. Зв'язок рівнів особистісних прагнень підлітків та рівнів благополуччя взаємин в родині*

Можна побачити, що чим більше емоційна дистанція, тим слабкішим є психологічно-емоційний зв'язок між матір'ю та підлітком, що може призводити до зниження рівня формування високих прагнень особистості.

У підлітковому віці прагнення низького рівня формуються таким чином: “Краще навчатися”, “Слухатися маму”, “Не сердити батьків”, “Вчасно впоратись з домашніми справами” та інше. Серед таких прагнень практично не зустрічаються ті, що пов'язані з особистими вподобаннями або допомогою іншим, мріями та захопленнями. В ситуації, коли емоційна відстань між матір'ю та дитиною зменшується, підліток має змогу з'ясувати власні наміри та потреби і сформував прагнення значно вищого рівня, такі, що стосуються особистого фізичного та духовного розвитку, вибору майбутньої професії, філософії особистого світогляду, допомоги друзям тощо. Ці прагнення також є більш емоційно забарвленими та масштабними.

*Рівень гармонійності сили базових прагнень також пов'язаний з рівнем симбіотичних зв'язків, що присутній в родині між мамою та підлітком ( $F=6,855$ ,  $p<0,03$ ).*

Бачимо, що чим важливішим для матері є світогляд підлітка, тим більшої сили особистісні прагнення він здатен сформував та гармонійно відтворити в життя. Припускаємо, що коли дитина зростає під мудрим наглядом дорослої людини, яка дозволяє їй пізнавати водночас навколишній та внутрішній світ поступово та безпечно, але в той же час вона намагається допомагати дитині, прислуховуватись до її потреб, задовольняти бажання, тоді в

підлітковому віці вже можливо більш виважено та цілеспрямовано обирати власні прагнення. Такий підліток здатен побачити набагато більше можливостей для самореалізації, і має великий духовний та моральний фундамент для формування гармонійності сили власних прагнень та бажань.

*Ми з'ясували, що, чим вищий рівень сімейних конфліктів в родині, тим частіше* основним ускладненням взаємодії між підлітком та матір'ю є пригнічення віри у власні сили та відмова підлітком від особистих прагнень задля спокою в родині ( $F=8,968, p\leq 0,001$ ). Адже, коли батьки дозволяють сімейним конфліктам стати нормою, підлітки в більшості випадків схильні звинувачувати себе в цих проблемах, перебільшувати свої недоліки та невдачі. В такому випадку гармонійність сили прагнень не передбачається, а основною потребою є психологічне виживання. Протилежністю являється ситуація, де сімейні конфлікти спонукають якомога найшвидше вирватись в дорослий світ, і коли при цьому є власна мрія чи сильне особисте прагнення, тоді бажання досягти його допомагає здолати навіть найміцніші перешкоди.

Вербалізація, спонукання словесних проявів здатні значно підвищувати гармонійність сили прагнень, адже коли в родині є довготривала практика вербального спілкування, тоді підліток здатен не тільки виявити, обрати та досягти власних цілей та прагнень, але й винайти для цього найдосконаліші та безпечні методи з огляду на конкретну ситуацію ( $F=9.944, p\leq 0.000$ ). Підвищення сили базових прагнень підлітка також залежить від рівня довіри, який формується в родині, де "промовляються" як гарні, так і проблематичні ситуації, вчинки та дії.

*Ми також виявили взаємозв'язок між рівнем партнерських стосунків та гармонійністю сили базових прагнень* ( $F=9,676, p\leq 0,000$ ). Партнерські стосунки є основним фундаментом для зростання підлітка в емоційно та психологічно зрівноважену, здатну постійно розвиватися людину. В цьому випадку гармонійність сили базових прагнень є такою складовою в житті підлітка, яка поступово, неухильно та досить впевнено зростає разом з ним. І це дозволяє майже безболісно проходити вікові ступені розвитку та вливатись у доросле життя і соціум позитивно і рівноправно.

*Зв'язок між гармонійністю сили базових прагнень та надмірною турботою з боку матері* ( $F=6,187, p\leq 0,005$ ) свідчить про те, що встановлення відносин залежності дитини від матері здатні в більшості ситуацій психологічно та емоційно розбещувати дитину. Коли рівень забезпечення потреб підлітка досить високий, а здатність самому виявляти прагнення, ставити цілі, обирати та проходити

шляхи до них, обмежена, дитина найчастіше не в змозі пручатись такій ситуації. Спочатку, тому що в цьому не має потреби, згодом – не вистачає сил та навичок для відстоювання незвичних прагнень.

Коли є надмірне опікування та турбота, вони стають перешкодою в житті підлітка, та ж сама відсутність особистих навичок може призвести до вибуху агресії. Невміння вирішити проблему іншим шляхом будь-яку силу перетворює на руйнівну. Наступне залежить від конкретних обставин кожної окремої ситуації.

*Іноді трапляється, що матір свідомо чи підсвідомо намагається якомога сильніше пригнічувати агресивність підлітка, не дає негативним емоціям вийти. Зв'язок цього феномена з особистісними прагненнями підлітка ( $F=6,695, p \leq 0,003$ ) пояснюється тим, що для багатьох батьків невід'ємною складовою “гарного” виховання є недопустимість проявів агресії, і могутньою рятівною силою для дитини в цьому випадку стають спортивні секції, активні ігри та інше. Коли ж з будь-яких причин виходу цієї емоції немає, рівень гармонійності сили базових прагнень може коливатися в діагетральні протилежності. З одного боку, можливе спрямування всієї сили агресії на досягнення особистісних прагнень, мети тощо. З іншого боку, можливе заглиблення в себе, різке зниження сили гармонійності базових прагнень, прояви психосоматичних захворювань, відмова від власних інтересів, бажань та прагнень.*

У ході нашого емпіричного дослідження ми встановили взаємозв'язок між рівнем благополучності відносин матері та підлітка та формуванням у нього особистісних прагнень. Виявлено, що в сім'ях з благополучними відносинами між матір'ю та підлітком останні мають прагнення високого рівня, в родинях із задовільним рівнем взаємин – прагнення низького рівня. Майже всі підлітки з середнім та низьким рівнем гармонійності сили базових прагнень мають задовільний рівень взаємин з матір'ю, тоді як одна четверта підлітків-респондентів, що мають високий рівень гармонійності сили базових прагнень, оцінюють свої стосунки з матір'ю як щирі, відкриті, гармонійні.

Можна зробити такі висновки: чим вище рівень благополуччя у взаєминах між матір'ю та підлітком, тим більш вищого рівня формуються його наміри. До цього призводить, насамперед, атмосфера довіри та психологічного комфорту, що задовольняє одну із найважливіших потреб людини – потребу в безпеці, фізичній, моральній, психологічній, емоційній тощо.

Батьки, а особливо матері, мають усвідомлювати, що в родині відтворюється мікроклімат, в якому підліток може винайти себе, сформувати свої бажання, мрії та прагнення, прислуховуючись до



власного світосприйняття. Коли доросла людина з повагою ставиться до цінностей підлітка (як би вони не змінювались з віком), тим самим вона навчає його поважно ставитись до власних бажань та прагнень, адекватно оцінювати свої сили в досяганні мети, бути послідовним та терпимим до можливих ускладнень чи тимчасових поразок. Чим вищий рівень довіри в стосунках між матір'ю та підлітком, тим більше у останнього варіантів оцінювання найрізноманітніших життєвих ситуацій та способів вирішення виникаючих проблем. Адже, з огляду на незрілість психіки підлітка, проблемами між ним та дорослим можуть стати найпростіші обставини, і тоді сформовані попередніми роками навички стосунків щирої довіри приходять на допомогу.

Психологічне благополуччя, гармонійність стосунків матері та підлітка є запорукою формування його прагнень більш високого рівня, а також більш гармонійної та оптимістично-спрямованої реалізації цих прагнень. Стрімко пізнаючи непростий світ дорослого життя, підліток із психологічно надійної благополучної родини має значно більше шансів у порівнянні з однолітками винайти свій власний шлях і дотримуватись його.

#### **Список використаних джерел**

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика – Пресс, 1996. – 536 с.
2. Дарвиш О.Б. Возрастная психология. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 264 с.
3. Кологирова Е. І. Прагнення як один з чинників переживання особистістю суб'єктивного благополуччя // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наук. праць. – №3(5). – К.: Університет "Україна", 2007. – С.456-463.
4. Кошкарова Т.А. Психологический анализ проблем детско-родительских отношений // Школа здоровья. – 2004. – №2. – С. 5-14.
5. Разумова А.В. Стили семейного воспитания и восприятие родителями своих детей // Вестник Московского университета. – 2000. – №1. – С.88-93.
6. Родители и дети: психология взаимоотношений / Под ред. Е.А. Савиной и Е.О. Смирновой. – М.: Когито-Центр, 2003. – 230 с.
7. Психология подростка: Учебник / Под ред. члена-корресп. – та РАО Реана А.А. – СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003. – 480 с.

8. Харламенкова Н.Е. Самоутверждение подростка. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2007. – 384 с.
9. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Пер. с англ.: – Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 416 с.

Disclosure connection of personal aspirations of the adolescent with the relationship with his mother is carried out on the basis of theoretical analysis and analysis of study results. The general conclusions on the basis of the detailed qualitative and quantitative analysis of data are formulated.

**Key words:** personal aspirations, adolescent, family relations.

*Отримано: 13.03.2010*

УДК 159.922.2

*Л.В.Кондрацька*

## **Вплив психологічних особливостей особистості на професійне самовизначення майбутнього соціального педагога**

Враховуючи з актуальність питання професійного становлення майбутнього спеціаліста, у статті аналізуються та формулюються деякі аспекти соціального, педагогічного та особистісного бачення даної проблеми. Їх висвітлення дозволяє акцентувати увагу на тих суперечностях і складних питаннях, які існують у процесі професійної підготовки студента.

**Ключові слова:** навчальний процес, особистість, професійне самовизначення, професійна самосвідомість.

Учитывая актуальность вопроса профессионального становления будущего специалиста, в статье анализируются и формулируются некоторые аспекты социального, педагогического и личностного видения данной проблемы. Их освещение позволяет акцентировать внимание на тех противоречиях и сложных вопросах, которые существуют в процессе профессиональной подготовки студента.

**Ключевые слова:** учебный процесс, личность, профессиональное самоопределение, профессиональное самосознание.

Соціально-економічні зміни в суспільстві призвели до необхідності здійснення адекватних змін у системі освіти. Не знижуючи вимог до обсягів і глибини засвоєння предметних знань, умінь, навичок випускників вузів, суспільство вимагає від майбутніх спеціалістів таких особистісних якостей, як ініціативність, активність, енергійність, комунікабельність. Держава все більш орієнтує тих, хто навчається, на вільний розвиток, на прояв творчості, самостійності, що, у свою чергу, підвищує конкурентоспроможність, мобільність майбутнього спеціаліста. Отже, основною метою сучасної освіти вважається виховання і розвиток компетентної особистості саме в такому розумінні.

Отже, проблема професійного самовизначення студентів набуває нового звучання на кожному етапі суспільно-економічного розвитку країни. Проблеми професійного самовизначення присвячені праці А.С.Макаренка, В.А.Сухомлинського, Е.А.Клімова, Б.Ф.Ломова, С.Н.Чистякової та ін. Дослідження з проблем самовизначення особистості проводили В.Ф.Сафін, М.Р.Гінзбург, Є.І.Головаха, В.І.Журавльов. Проблеми особистості і її самосвідомості досліджували А.Г.Асмолов, Т.І.Артем'єва, К.О.Абульханова-Славська, К.К.Платонов, В.В.Столін, І.І.Чеснокова, Є.В.Шорохова [1;7]. Вагомий вклад в теоретичні і практичні проблеми професійного розвитку особистості внесли такі вчені: Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, Ю.Л.Трофімов, М.С.Корольчук, В.Г.Панок, Н.І.Пов'якель, Н.Ф.Шевченко, Н.В.Чепелева та ін.

Потреба молодого людини самовизначитися у різних сферах життя стає головною рушійною силою її подальшого розвитку. Тому професійне самовизначення слід розглядати не як окремий аспект особистісного самовизначення, а як цілісний інтегративний процес, у якому реалізуються основні життєві цінності людини і конкретизуються аспекти її життєвого, особистісного, соціального самовизначення. Професійне самовизначення як самостійне і незалежне визначення життєвої перспективи й вибір майбутньої професії – найголовніше завдання розвитку в юнацтві [3].

Отже, професійне самовизначення – це багатокомпонентний процес, що здійснюється протягом певного, іноді досить тривалого, періоду життя особистості і спрямовується внутрішніми чинниками її розвитку, в яких заломлюються об'єктивні зовнішні умови.

Профорієнтація традиційно посідає важливе місце в системі освіти й виховання, але нинішня система профорієнтаційної роботи в навчально-виховних закладах не відповідає вимогам сучасного життя. Вона відірвана від дійсних потреб і проблем молодого людини,

оскільки зосереджена не на особистості і не на явищах її психічної реальності, а на комплексі заходів, що, як правило, є зовнішніми щодо особистості і здійснюються за досить неефективними схемами. Альтернативою може стати така психологічна концепція професійного самовизначення, яка розглядала б його як процес, де особистість виступає активним суб'єктом [4; 7].

Професійне самовизначення в контексті цілісного життя особистості може виступати як проблема духовна, психічна або соціально-психічна. Духовна сторона проблеми полягає в актах вибору, самопізнання й виявлення свого призначення, які є головними рушійними силами, що спрямовують розвиток особистості й визначають її долю. Психічна ж сторона самовизначення висвітлюється через складний комплекс відчуттів людини, особливості сприймання нею дійсності й систему відносин, що формуються в індивідуальному досвіді особистості й істотно впливають на її стосунки, дії, вчинки та рішення. Соціально-психічна сторона проблеми професійного самовизначення особистості виявляється в потребі визначення свого місця в людській діяльності і людських стосунках.

Загалом проблему професійного самовизначення, з точки зору її психологічного змісту, можна розглядати з трьох боків: як проблему самореалізації особистості, як проблему вибору та прийняття рішень і як проблему адаптації в широкому розумінні [2; 5; 6].

Самореалізація, на нашу думку, – це ствердження себе як неповторної особистості, втілення в життя індивідуальних цінностей, досягнення свідомої мети, реалізація й розвиток здібностей, що відбуваються у взаємодії особистості з навколишнім світом. Це виявлення внутрішнього через зовнішнє, потенційного – в актуальному. Професійна діяльність – основа індивідуальної самореалізації особистості. Реалізаційна спрямованість відбивається в ієрархічній структурі мотиваційної сфери особистості, виявляється в цілеспрямованих вчинках і поведінці, переживається на емоційному рівні як інтерес, захоплення, відчуття перспективи.

Усвідомлення потреби в самоактуалізації, як свідчить наш практичний досвід, виникає лише на певному рівні розвитку індивідуальності й пов'язане з досить високим рівнем її саморозуміння, внутрішньої інтегрованості та диференційності сприймання світу. Можемо також стверджувати, що незалежно від рівня усвідомлення цінностей кожна людина у вчинках і поведінці виходить саме з них, втілюючи в цих цінностях частку себе. Розширюючи знання про навколишній світ і про себе, набуваючи досвіду взаємин з ним, людина реалізує свій потенціал розвитку навіть тоді, коли не

має змоги передбачити або спланувати далекі перспективи цих процесів.

Індивідуальна самореалізація особистості, як правило, має дві сторони: інтервальну й екстервальну. Під інтервальною ми розуміємо внутрішні процеси усвідомлення й розвитку особистості як інтеграцію досвіду й “розгортання” її духовних та інтелектуальних потенціалів; а під екстервальною – самоактуалізацію особистості, тобто втілення нею в життя певних внутрішніх змістів через зовнішній акт і творчу активність. В інтервальному аспекті, таким чином, ключовим стає поняття розвитку, в екстервальному – актуалізації [2].

Як свідчить досвід, характер суб’єктивних труднощів особистості, пов’язаних з проблемами її самореалізації в процесі професійного самовизначення, великою мірою визначають специфічні характеристики її “Я-концепції”.

“Я-концепція”, або образ себе, як синтетичне утворення, як система усвідомлених елементів індивідуальності характеризується в кожному випадку певними якостями, наприклад, вона може бути цілісною або суперечливою, повною або фрагментарною, сталою або рухомою. Відомо, що первинні уявлення про себе формуються в людини в ранньому дитинстві в досвіді спілкування з найближчим оточенням. У дорослої людини самопізнання триває, але в більшості випадків її “Я-концепція” має досить сталі характеристики.

Найбільше впливають на професійне самовизначення такі якості особистості, як її саморозуміння і ставлення до себе, що виступають як інтегруючі функції когнітивного й емоційно-ціннісного компонентів “Я-концепції”. Неповне або хибне уявлення про себе, про свої індивідуальні властивості й можливості нерідко призводить до неправильного вибору, провокує невпевненість і сумніви в реалістичності своїх планів, істотно знижує відкритість людини для нового досвіду.

Саморозуміння як особистісна характеристика становить основу для розвитку особистості, визначає її здатність розв’язувати свої психологічні проблеми. Умовами розвитку саморозуміння особистості є не лише певний рівень її інтелектуального розвитку, а й гнучкість її самосприймання і відкритість новому досвіду.

Саморозуміння є поступовим розгортанням “простору свідомості” через охоплення нових змістів і реорганізацію сприймання певних сторін внутрішньої й зовнішньої реальності, внаслідок чого особистість досягає вищого рівня інтегрованості індивідуального досвіду, а отже, більшої цілісності, що сприяє гармонізації її життя, ефективнішому використанню своїх здібностей, успішній само-реалізації в цілому і в професійній діяльності зокрема.

Професійне самовизначення як проблема вибору є однією з головних проблем практичної психології. У професійному самовизначенні особистості вибір може стати головною сферою, в якій людина потребує психологічної допомоги. Певний професійний вибір відкриває перед людиною шлях для її професійної самореалізації, спрямовує розвиток і формування її здібностей та інтересів, окреслює професійне й соціальне середовище, в якому людина стверджуватиме себе як особистість і як професіонал, надає певного напрямку головним подіям її життя [2; 4].

Людина сприймає вибір як важливий і відповідальний крок. Це цілком природно, оскільки він є переломним моментом будь-якої проблемної ситуації, породжується минулим і визначає майбутнє. Опинившись перед потребою вибору, людина перебуває в суб'єктивному просторі, з якого можливий рух у кількох напрямках.

Суб'єктивне відчуття “нестійкої рівноваги”, яке особистість майже завжди переживає в ситуації вибору, спонукає її до активного пошуку. Спостереження за прийняттям рішень свідчать, що цей пошук відбувається в двох напрямках. По-перше, це пошук основи, підходу до розв'язання проблеми, деякого стійкого положення, з якого можна було б “роздвигтися” ситуацію в цілому, оцінити свої можливості і свої дії, а також визначити орієнтири, які вкажуть напрям руху. По-друге, це саме вибір одного з рішень, які постають як можливі з погляду обраного підходу або позиції.

Хоча особистість переважно робить свій вибір цілком свідомо, проте певні глибинні механізми, що спонукають її до певного рішення, виявляються недосяжними для спостереження й аналізу, оскільки містять неусвідомлені елементи. Той хто вибирає, не завжди може раціонально обґрунтувати й логічно пояснити навіть свій результат, тобто свій вибір [1;6].

Ірраціональні складові у прийнятті рішень відчутні протягом усього пошуку, причому першу його сторону – орієнтаційну, яка ґрунтується, як правило, на інтуїтивному відчутті або неусвідомленій звичці, суб'єкт усвідомлює найменшою мірою. Орієнтаційна сторона в професійному виборі особистості може полагати у визначенні нею головних критеріїв для прийняття рішення та значущості професійної діяльності в її житті. Загальний підхід до розв'язання проблеми вибору може визначатися певними стійкими переконаннями та схильностями особистості, змістовними характеристиками її ціннісної спрямованості. Широта або вузькість цього підходу залежатиме, головним чином, від діапазону індивідуальної прийнятності й здатності розуміти ситуацію, передбачати перебіг подій. Коли основні позиції, з яких людині “зручно” і природно збагнути й

оцінити ситуацію, знайдено, перед нею постає проблема конкретного рішення і вибору. Психічні проблеми, які при цьому виникають, нерідко зумовлені внутрішніми конфліктами, неготовністю особистості через несформованість певних особистісних характеристик, “незрілість” ситуації, недостатнє її з’ясування або брак потрібної інформації зробити вибір.

З огляду на це, готовність особистості до вибору є певним її внутрішнім станом, що характеризується зрілістю особистісних структур і “зрілістю” комплексних чинників профорієнтаційної ситуації. Найважливішими ознаками готовності до вибору є, на наш погляд, усвідомлення особистістю факту наявності проблеми і її активна спрямованість на пошук засобів, потрібних для її розв’язання.

Розвиток особистості та її професійне самовизначення – плінні процеси. Тому прояв нових мотиваційних або нових чинників об’єктивної ситуації, в умовах якої розгортаються внутрішній і зовнішній пошуки, потребують узгодження всіх елементів індивідуальної профорієнтаційної ситуації, що є основою адаптаційних процесів на різних етапах професійного самовизначення і професійної самореалізації. Зміст адаптації полягає в пошуках форм і встановленні оптимального “режиму” функціонування цілісної особистості, чому сприяє узгодженість її ціннісно-сислової системи, системи потреб і здібностей з процесами, що відбуваються в довколишньому соціальному й професійному середовищі. В широкому розумінні адаптацію слід розглядати в трьох аспектах: конкретизаційно-ситуативному, соціально-ціннісному й операційно-інструментальному [5].

Конкретизаційно-ситуативний аспект адаптації ми розглядаємо як прояв змісту в конкретній профорієнтаційній ситуації, як оформлення індивідуального реалізаційного спрямування у відповідний професійний напрям, що можна представити також як “заломлення” індивідуально-сислової структури особистості в культурно-історичному полі людської діяльності. Це також формування й коригування індивідуального професійного плану, що відбувається з урахуванням особистістю своїх можливостей і характеристик конкретної ситуації.

Соціально-ціннісний бік адаптації особистості в ситуації професійного самовизначення виявляє себе в потребі таких форм і способів самореалізації, які б не суперечили її власному індивідуальному досвіду, її цінностям та інтересам, а були б прийнятними для неї і враховували вимоги, інтереси, цінності оточення, яке завжди перебуває на певному рівні розвитку і може або сприяти самореалізації особистості, або, навпаки, обмежувати її розвиток.



Соціально-ціннісний бік адаптації у професійному становленні полягає в проясненні і узгодженні мети, цінностей і уявлень особистості з метою, цінностями та уявленнями, що притаманні певній професійній групі і диктуються завданнями, котрі виконує даний професійний прошарок у системі соціально-економічних і культурних зв'язків у суспільстві.

Найбільш вивчено й широко висвітлено в літературі з проф-орієнтації операційно-інструментальний бік адаптації. Вона включає пристосування особистості до певних умов праці, професійну спеціалізацію, формування індивідуального стилю діяльності, встановлення міжособистісних стосунків у колективі. Особистість, її здібності, індивідуальні риси формуються, розкриваються і розвиваються в діяльності і спілкуванні з людьми в конкретних обставинах. Ми вважаємо, що операційно-інструментальне пристосування особистості значною мірою буде визначатися й регулюватися процесами, що відбуваються на соціально-цінісному й конкретизаційно-ситуативному рівнях [3; 6].

Головними внутрішніми механізмами адаптації є коригування, перетворення і узгодження. Вони, в свою чергу, спираються на розвиток особистості, розширення й інтеграцію її досвіду самопізнання та досвіду взаємодії з навколишнім світом.

Отже, професійне самовизначення особистості – це складний багатокомпонентний процес, спрямований на вирішення людиною важливих питань самоактуалізації, здійснення вибору та знаходження свого місця в життєвому просторі. Підхід, що розглядає професійне самовизначення особистості як процес, дає змогу дослідити його перебіг у контексті індивідуального розвитку, розглянути його як поступальний рух, що відбувається у внутрішньому й зовнішньому виявах особистості та здійснюється через прийняття рішень, які спрямовують цей рух, а також через пошук оптимальних засобів реалізації цих рішень і коригування професійних планів у напрямку їх більшої реалістичності.

Останнім часом зростає кількість експериментальних досліджень, які присвячені вивченню різноманітних аспектів професійного становлення. Серед них важливим є питання щодо побудови програм цілеспрямованого впливу на формування позитивного ставлення студентів до себе та до майбутньої професійної діяльності. Основою такого позитивного ставлення виступає усвідомлений вибір професії, який базується на особистісній готовності до вибору професії.

Визначено, що у дослідженнях з проблеми професійного самовизначення майбутніх педагогів вивчаються особливості

розвитку професійних мотивів, інтересів, здібностей, спрямованості особливостей становлення “Я-концепції” майбутнього вчителя та його професійної самосвідомості в цілому. У роботах українських дослідників підкреслюється думка про те, що формування високого рівня розвитку всіх компонентів професійного самовизначення майбутніх педагогів можливе лише в тому випадку, коли студент є не пасивним суб’єктом педагогічних впливів викладачів, а займає активно-перетворюючу роль по відношенню до власної особистості з метою професійного самовдосконалення [4; 5; 7].

З метою виявлення впливу психологічних особливостей особистості на професійне самовизначення майбутніх соціальних педагогів ми провели дослідження на базі Харківського гуманітарно-педагогічного інституту. У дослідженні взяли участь студенти II-V курсів факультету “Педагогічної освіти”. Вибірка склала 84 особи.

Важливим компонентом професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів є структура та стійкість професійних мотивів особистості. Домінування внутрішніх (бажання працювати з молоддю, навчати, допомагати іншим людям в складних життєвих ситуаціях) чи зовнішніх (легка й чиста робота, тривала відпустка в літній період) мотивів вибору професії значною мірою зумовлює стійкість професійних намірів майбутніх фахівців, наявність у них прагнення до професійного саморозвитку.

Для виявлення професійно-педагогічної мотивації майбутніх соціальних педагогів ми використовували методику “Самооцінка професійно-педагогічної мотивації”, адаптовану Н.П. Фетіскіним [8]. Згідно з результатами дослідження значна кількість опитуваних (58% студентів II-III курсів й 66% студентів IV-V курсів) має професійну потребу свідомо вивчати педагогіку та оволодівати основами педагогічної майстерності. З’ясувалося, що студентів, в яких визначається функціональна зацікавленість, значно менше: 26% студентів II-III курсів і 24% студентів IV-V курсів. Аналіз отриманих результатів показав, що показна зацікавленість виявлена у 16% студентів II-III курсів і 10% студентів IV-V курсів. Студентів, які байдуже ставляться до обраної спеціальності, дослідження не виявило.

Впевненість студентів у правильності вибору майбутнього фаху значною мірою ґрунтується на впевненості у власній придатності до обраної спеціальності, можливості стати в ній професіоналом високого рівня. Основою професійного зростання фахівця будь-якої галузі є наявність і рівень розвитку професійних здібностей. Для професії соціального педагога, на нашу думку, найбільш важливими є комунікативні, організаторські, педагогічні й творчі здібності. З

метою виявлення рівня розвитку комунікативних і організаторських здібностей майбутніх соціальних педагогів ми використовували тест КОС-2, розроблений В.В.Синявським та Б.О.Федоришиним [8]. До високого рівня розвитку ми віднесли студентів зі ступенем вираженості здібностей 70-100%, до середнього – 50-60%, до низького – менше 50%. Серед студентів II-III курсів з високим рівнем розвитку комунікативних і організаторських здібностей було виявлено 18% студентів. Більшість студентів (68%) мають середній рівень розвитку комунікативних і організаторських здібностей і 14% студентів – низький. Серед студентів IV-V курсів – 22% мають високий рівень комунікативних і організаторських здібностей, 66% – середній рівень, і 12% – низький.

За результатами подальшого дослідження, високий рівень розвитку комунікативних і організаторських здібностей мають студенти з вираженою й стійкою спрямованістю на психологічну або педагогічну професію. Більшість студентів як II-III курсів, так і IV-V курсів мають середній рівень комунікативних і організаторських здібностей, що, на нашу думку, зумовлюється як низьким рівнем професійної спрямованості студентів, так і недостатньою роботою вузу з метою розвитку професійних здібностей майбутніх фахівців. У цілому, упродовж професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів рівень комунікативних здібностей якісно підвищується як під впливом цілеспрямованої діяльності викладачів, так і в умовах стихійної комунікації студентів. Рівень організаторських здібностей майбутніх фахівців розвивається меншою мірою і у переважній більшості студентів є значно нижчим за рівень розвитку комунікативних здібностей. На нашу думку, це відбувається через недостатній досвід більшості студентів в управлінні колективом. Це зумовлює необхідність збільшення уваги в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до проблеми формування управлінських навичок та власного стилю професійної діяльності майбутніх фахівців.

Необхідною передумовою підвищення рівня професійної самосвідомості особистості є потреба індивіда в професійному саморозвитку й самовихованні. Наявність високого рівня сформованості такої потреби стимулює активність майбутнього фахівця з метою пошуку шляхів і засобів власного особистісно-професійного розвитку. Для виявлення рівня прагнення до саморозвитку майбутніх соціальних педагогів ми використовували тест “Рефлексія на саморозвиток” Л.Н. Бережнова [8]. Результати діагностування студентів II-III курсів і IV-V курсів не мають значних відмінностей. У переважній більшості студентів (64%) рівень прагнення до

саморозвитку є середнім, 24% студентів мають високий рівень, 12% – залишаються на низькому рівні.

Необхідною передумовою розвитку професійних здібностей майбутніх фахівців є наявність стійких професійних інтересів, бажання одержати якомога більше знань і практичних умінь за обраною спеціальністю. З метою виявлення особливостей структури професійних інтересів студентів ми використовували методiku ДДО, розроблену Є.А. Клімовим [8]. Методика являє собою опитувальник, метою якого є виявлення переважаючих інтересів людини в одній з основних галузей професій. Автор виділяє п'ять таких галузей: професії, об'єктом яких є природа, людина, техніка, знакова система й художній образ.

Аналіз відповідей майбутніх соціальних педагогів показав, що інтереси значної частини студентів (72%) зосереджені в галузі "людина" і упродовж навчання кількість таких студентів зростає. Упродовж навчання інтереси студентів змінюються мало. Наявність незначної кількості студентів, професійні інтереси яких знаходяться поза межами обраної спеціальності, зумовлює необхідність поглиблення роботи вузу в напрямку корекції професійних інтересів, формування в студентів чіткого образу майбутньої професії, вміння розрізняти майбутню професію й захоплення і – відповідно – коригувати особистісні професійні плани.

Домінування внутрішніх професійних мотивів, наявність стійких професійних інтересів та досягнення високого рівня розвитку професійних здібностей є підґрунтям для формування нового інтегрального компоненту професійного самовизначення особистості – професійної спрямованості, під якою ми розуміємо побудову особистісно-професійних планів на основі обраної професії, стійке прагнення працювати лише за нею, навіть всупереч власному благополуччю. Рівень розвитку професійної спрямованості студентів ми досліджували за допомогою методики "Моя майбутня професія", розробленої Дубровицькою Т.Д. [8]. Згідно з результатами дослідження, серед студентів II-III курсів 42% опитуваних мають високий рівень професійної спрямованості, 46% – середній, і 12% – низький. За термін професійної підготовки ці показники зазнають незначних змін: серед студентів IV-V курсів у 36% опитуваних виявлено високий рівень професійної спрямованості, у 56% – середній, і у 8% – низький. Домінуючими мотивами вибору професії у майбутніх соціальних педагогів є бажання допомагати іншим, вирішувати складні й нестандартні життєві ситуації.

Тому важливим питанням в контексті особистісної готовності є мотивація. Мотивація професійного вибору може бути обумовлена

зовнішніми причинами, впливом соціуму, близького оточення – екстринсивна мотивація (Хекхаузен, 1986) або відповідати внутрішнім смислам та цінностям особистості – інтринсивна мотивація. Екстринсивна мотивація може призвести до незадоволення обраною професією внаслідок орієнтації лише на зовнішні характеристики обраної професії. Інтринсивна мотивація сприяє якісному засвоєнню професійних знань та виступає основою успішної професіоналізації. Особистісна готовність характеризується вмотивованістю вибору (інтринсивна мотивація), що базується на основі знань про професію і професійну діяльність та на основі усвідомлення власних інтересів і мотивів з урахуванням відповідності особистісних характеристик вимогам професії.

Все сказане дозволяє зробити висновок, що особистісна готовність до вибору професії соціального педагога формується в умовах спеціально організованого навчання і включає такі показники:

1. Адекватне уявлення про зміст та характер майбутньої професії, знання вимог до особистості соціального педагога. Важливу роль в цьому відіграє власний досвід суб'єкта професійного самовизначення, наприклад: педпрактика, взаємодія зі шкільним психологом, участь в тренінгових формах роботи, спостереження за роботою соціального педагога. Ця інформація формує більш адекватний образ професії соціального педагога, адже базується на значимому особистісному досвіді.

2. Стійкий професійний інтерес, який виступає основою створення позитивної внутрішньої (інтринсивної) мотивації до оволодіння професією.

3. Наявність певного рівня сформованості професійно важливих якостей (комунікабельність як вміння встановлювати та підтримувати контакт, вміння слухати та розуміти іншу людину, емпатія як основа гуманістичної спрямованості, навички рефлексії, адекватна самооцінка, емоційна стійкість та суб'єктність).

#### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Баранова В.В., Зеленова М.С. Уявлення студентів про майбутній аспект їх особистісного і професійного самовизначення / В.В. Баранова, М.С. Зеленова // Психологічна наука і освіта. – 2002. – №2. – С. 28-41.
3. Головань Н.О. Формування професійних здібностей майбутніх фахівців / Н.О. Головань. – Вища школа, 1995. – 128 с.

4. Долинська Л.В. Особливості професійного самовизначення студентів педвузу подвійних спеціальностей / Л.В. Долинська // Психологія: Збірник наукових праць. – Вип. 2 (9). – Частина 2. – К.: Вид-во НПУ, 2000. – С. 148-155.
5. Долинська Л.В., Уварова Ю. Особливості професійного становлення майбутніх учителів / Л.В. Долинська, Ю. Уварова // Психологія: Збірник наукових праць. – Вип. 3 (10). – К.: Вид-во НПУ, 2000. – С. 324-329.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону: Издательство Феникс, 1996. – 512 с.
7. Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навчальний посібник / За ред. П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. – Хмельницький: ТУП, 2001. – 330 с.
8. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – 2-е изд., доп. – М.: Психотерапия, 2009. – 544 с.

Based on the urgency of the issue of future professional development specialist, this article analyzes and formulates some aspects of social, educational and personal vision of this problem. Their coverage can focus on complex issues and contradictions that exist in the process of training student.

**Keywords:** learning process, personality, professional identity, professional identity.

*Отримано: 2.02.2010*

**УДК 159.923**

*Я.О. Кохан*

## **Неєдиність особистості індивіда**

На основі відомих емпіричних даних показано неєдиність особистості індивіда, існування у психіці різних підособистостей і, навіть, особистостей. Для їх опису прийнято теорію особистості з транзакційного аналізу – структурний аналіз. Ряд положень останнього піддано ревізії, описано виправлену теорію.

**Ключові слова:** особистість, підособистість, еґо-стан, психологічна тріада, мотивація, транзакційний аналіз, структурний аналіз.

На основе известных эмпирических данных показана неединственность личности индивида, существование в психике различных подличностей и даже личностей. Для их описания принята теория личности из транзакционного анализа – структурный анализ. Ряд положений последнего подвергнут ревизии, описана исправленная теория.

**Ключевые слова:** личность, подличность, эго-состояние, психологическая триада, мотивация, транзакционный анализ, структурный анализ.

Для опису поведінки індивіда ми користуємося переважно поняттями, що відображають якісь окремі аспекти його внутрішнього світу; так, ми говоримо про темперамент, характер, інтелект тощо. Однак часом доводиться говорити про те, що всі ці різні аспекти психіки разом утворюють деяку інтегральну структуру, яка характеризує індивіда (і його поведінку) як ціле. “Особистість” якраз і є назвою для такої інтегральної структури.

На даній момент у психології не існує загальноприйнятої теорії особистості. Більше того, саме поняття особистості залишається доволі неясним. Оскільки ж воно має інтуїтивне походження, а не є чистим теоретичним конструктом, його неможливо заздалегідь уточнити, відтак його змістовна кристалізація може відбутися тільки в процесі побудови відповідної теорії. Інакше висловлюючись, концепт особистості і концепція особистості можуть бути прояснені й вибудовані тільки разом. Дана робота містить дослідження саме цього напрямку; присвячена вона фундаментальному теоретичному і практичному питанню – питанню єдності, єдиності і цілісності особистості індивіда.

**1. Неєдиність особистості.** При описі явища особистості головною тезою, яку підтримують чи не всі академічні дослідники, є твердження про єдиність і єдність/цілісність особистості індивіда (див. напр. [2, с. 670]). При цьому вказана теза не залежить від того, як трактується цілісність: розглядає дослідник її як тривіальність чи приймає холістичну теорію цілого, як чогось “більшого за суму власних частин”, він однаково може стверджувати, що у психіці спостерігається одне єдине утворення, яке можна назвати особистістю. І будь-які подальші уточнення природи виділеного явища переважно не впливають на головну тезу: особистість може трактуватися як простий перелік рис, як деяка структура з рис і зв’язків між ними, як інтегральна і незвідна властивість індивіда чи як холістична цілісність – прихильники цих різних трактувань однаково наполягають на єдиності особистості індивіда і на її завершеності та якісній своєрідності (цілісності) як явища.

У цьому питанні існує явний розрив між теорією і практикою, оскільки теза про єдиність і цілісність особистості давно спростована



на клінічному матеріалі медичної психології, і тому явно чи неявно відкидається в ряді психотерапевтичних шкіл і традицій. У психоаналізі, еґо-психології й транзакційному аналізі (ТА) давно вже накопичені численні свідчення про існування у психіці так званих станів Я (еґо-станів); суть явища полягає в тому, що одна й та сама людина в різний час може спонтанно виявляти різні набори (комплекси) індивідуальних рис, а саме: особливостей сприйняття, відчуття, мислення, прагнень, волі, ставлення й моральних імперативів, а також індивідуальних характеристик голосу, міміки, жестикуляції, ходи, м'язового тону і вибору поз; сукупність вказаних особливостей вичерпно характеризує індивідуальність, а отже, й особистість – тому стани Я мають бути зовнішніми виявами саме тих структур психіки, які ми схильні називати особистостями. І оскільки спостереження виявляє різні стани Я у плінні психічної активності одного й того самого індивіда, це означає, що в структурі психіки одночасно наявні різні особистості або, принаймні, підособистості. А це спростовує єдиність та інтегральну цілісність особистості. Відтак дослідження будови (під)особистостей і зв'язків між ними набуває принципового значення для психологічної теорії особистості.

На даний момент проведено доволі багато таких досліджень, і вони дозволили суттєво уточнити наші уявлення про структуру особистості й підособистостей. Однак більшість із них досі проводилася в рамках психіатричних і терапевтичних теорій на клінічному матеріалі; в рамках же академічної психології ці дослідження недостатньо добре відомі і часто неправильно трактуються. Та й дослідження самих терапевтів далеко не завжди демонструють прогрес в обговорюваному питанні. Так, психоаналітики, звернувши увагу на стани Я, не виокремили це явище і, по суті, відмовилися його досліджувати, намагаючись за будь-яку ціну втиснути спостережувані феномени у психоаналітичну теорію, – яка передбачає єдине ціле Я, яке не фрагментується на жодні під-Я і не може існувати в кількох паралельних варіантах. Спроба подолати такий догматизм здійснена у психосинтезі. Тут введене поняття підособистості, і суттєва частина теорії психосинтезу присвячена вивченню підособистостей в індивіді. На жаль, це вивчення практично одразу набуло вигляду вибудовування суто умоглядних концепцій, які не слідують емпіричному матеріалу і являють собою радше філософську герменевтику, аніж науковий аналіз; навіть саме поняття підособистості у психосинтезі сумнівне, оскільки відповідає скоріше юнгівській персоні, а в ряді випадків і ігровій ролі або стороні драматичного трикутника в ТА. Єдине співтовариство, в межах якого

проблематика неєдності особистості була прийнята і активно досліджується, – це ТА-співтовариство.

Власне, сам ТА як науково-дослідницька програма почався з розділу, який називається структурним аналізом і досліджує структуру психіки, виводячи з неї структуру особистості. Матеріалом для виникнення структурного аналізу якраз були клінічні спостереження станів Я, зафіксовані Е. Берном і винесені на обговорення психіатричного семінару. Положення структурного аналізу відомі за межами ТА переважно в спотвореній формі, яку самі трансакційні аналітики називають надспрощеною моделлю [5, с. 22]. Розберемо оригінальну теорію в коректних формулюваннях.

Всяка психічна активність має три сторони, які складають так звану психологічну тріаду [2, с. 631–632, 666]. На рівні нижчих психічних процесів – відчуттів і сприйняття – ці сторони мають назву інтероцептики, екстероцептики та пропріоцептики; на рівні вищих психічних процесів вони ж набувають форми афекту (емоцій), мислення та процесів оцінювання/ставлення, для яких у сучасній психології немає ні годящого опису, ні навіть термінологічної назви; називатимемо надалі такі процеси, відмінні від афективних та когнітивних, оцінками або оцінковими процесами (ці процеси формують людське ставлення і моральні норми, а також виявляються ззовні у вольових актах). У структурному аналізі постулюється, що кожен із членів психологічної тріади породжується деякою відповідною інстанцією – так званим організатором або органом психіки: інтероцептика й емоції породжуються археопсихікою, екстероцептика й мислення – неопсихікою, пропріоцептика й оцінки – екстеропсихікою. Особливістю структурно-аналітичної теорії є положення про те, що організатори породжують не просто види психічного функціонування, але цілісні діяльнісні системи, в яких внутрішня психічна діяльність нерозривно пов'язана з поведінкою – тобто, породжують стани Я. Відтак стани Я отримують назву феноменів і природно розкласифіковуються на три групи: кожен его-стан, породжений (організований) археопсихікою, називається Дитячим его-станом (або просто Дитиною чи Малям), его-стани, породжені неопсихікою, отримують назву Дорослих, відповідно, стани Я, організовані екстеропсихікою, названі Родительськими (або просто Родителями). Для однозначності термінологічного вжитку, типологічні назви его-станів “Дитина”, “Дорослий”, “Родитель” пишуться з великої літери, що не дозволяє сплутати їх з віковими і соціальними характеристиками тих чи інших людей, для вираження котрих використовуються ці самі три слова.

У психологічній літературі поширені спроби прив'язати три виділені види феноменів до психоаналітичних понять Ід, Его та

Суперего і, навіть, ототожнити з останніми. Саме такі трактовки в ТА прийнято називати надспрощеною моделлю структурного аналізу. Вони дивовижно живучі попри свою повну неадекватність і очевидну некоректність: феномени, або его-стани, є емпіричною реальністю, яка чітко й однозначно фіксується як органами чуттів, так і будь-якими формами запису і протоколювання; названі психоаналітичні, натомість, є чисто умоглядними конструктами, котрі схоплюються лише мисленням і не суть емпіричні явища. Троїстість поділу в обох випадках при цьому є просто збігом. Поширеність і живучість надспрощеної моделі структурного аналізу можна пояснити хіба небажанням багатьох дослідників знайомитися з оригіналами наукових праць і схильністю до отримання інформації з реферативних джерел (пор., напр., текст про ТА в [3, с. 375] і [4, с. 32]).

Назви для его-станів вибрані не випадково і не за поверховими асоціаціями. Вони дані відповідним феноменам не тому, що для дітей найбільш характерним є саме емоційне відреагування, діяльність дорослих групується довкола переробки інформації, а функції батьків (родителів) у сім'ї не в останню чергу полягають в прищепленні дітям моральних норм і в стимуляції до укріплення волі. Насправді, обрана термінологія слідує іншій логіці. Численні клінічні спостереження і лабораторні експерименти показали, що стани Я здатні фіксуватися і, в результаті, необмежено відтворюватися в майбутньому; сильні асоціативні зв'язки або пряма електрична стимуляція мозку здатні відновити его-стан з недавнього чи далекого минулого у всій його повноті відчуттів, мислення і поведінкових стереотипів (див.: [1, с. 35–38, 6, с. 22–32]). Звідси випливає, що у кожної людини існує обмежений набір фіксованих станів Я, які регулярно відтворюються організаторами. Оскільки типів его-станів, як пояснено вище, є три, для уточнення різниці між ними в ТА приймають три наступні гіпотези [1, с. 54]:

1) пережитки дитинства зберігаються в подальшому житті у вигляді цілісних/повних его-станів (археопсихічні пережитки);

2) перевірка реальності є функцією окремих его-станів, а не ізольованою “здатністю” (неопсихічне функціонування);

3) виконавчу владу може брати на себе цілісний его-стан, взятий у іншої людини в тому вигляді, в якому він був сприйнятий (екстеропсихічне функціонування).

Остаточно, структура психіки мислиться як утворення з трьох організаторів, а его-стани суть прояви перших. Наведені три гіпотези вносять в цю картину асиметрію, а саме: Родительські его-стани згідно з гіпотезою 3 запозичуються психікою іззовні і надалі лише відтворюються відповідним органом (екстеропсихікою), в той час як

Дорослі і Дитячі еґо-стани можуть як утворюватися у психіці самостійно, так і запозичуватися у інших людей (інкорпорууючись у психіку назавжди).

В усякій людській діяльності – внутрішній психічній чи зовнішній поведінковій – можна виділити дві складові: власне діяльність або ж дії, з одного боку, і мотивацію – з другого. Агентами (суб'єктами) діяльності в теорії ТА є окремі еґо-стани, яких в кожній психіці завжди має бути як мінімум декілька, відтак в структурному аналізі вводиться окремий теоретичний апарат для прояснення взаємозв'язків між різними еґо-станами всередині психіки і для опису того, як в діяльності індивіда між його еґо-станами розподіляються мотивація й дії. Основною тут є концепція детермінант, або ж програмування; під програмуванням розуміється мотивування того еґо-стану, який в заданий момент керує організмом і є суб'єктом діяльності. В ТА виділяється три види програмування, кожен з яких і називається детермінантом: це внутрішнє, зовнішнє і варіаційне програмування. Під внутрішнім програмуванням розуміють біологічні спонуки, притаманні організму і психіці як таким; під зовнішнім програмуванням розуміють ситуацію, в якій один еґо-стан, сам не будучи суб'єктом діяльності, мотивує до цієї діяльності деякий інший еґо-стан, який і стає її агентом; варіаційне програмування мислиться як засноване на об'єктивній, неспотвореній обробці інформації, тобто як когнітивна мотивація. Як видно, варіаційне програмування є мотиваційним аналогом неопсихічної діяльності; аналогічні паралелізми можна провести й між археопсихікою і внутрішнім програмуванням та між екстеропсихікою і зовнішнім програмуванням. Тим самим між всіма трьома вихідними категоріями структурного аналізу – організаторами, феноменами і детермінантами – простежується явна подібність, а точніше, симетрія; в наступному пункті ми спростуємо її.

Таким чином, найбільш розроблена на даний час теорія еґо-станів – структурний аналіз – прямо заперечує головну тезу теорії особистості, стверджуючи неєдиність особистості всякого індивіда. Структурно-аналітична теорія, як і весь ТА, підкріплена великим і вагомим емпіричним досвідом – клінічним, консультаційним, експериментальним – багатьох фахівців, що не залишає сумнівів у правильності основ теорії. Еґо-стани є постійно фіксованою емпіричною реальністю, з якою працюють в ТА. Таким чином, не існує наукової альтернативи введенню в академічну психологію уявлення про різні (під)особистості у психіці.

Основою для вказаного введення, без сумніву, має служити структурний аналіз із корпусу ТА. Однак при цьому його доведеться

доповнити. Причиною цього є те, що безпосередньо поняття (під)особистості не присутнє в теоріях ТА. Це видно з попереднього викладу: (під)особистості мають бути психічними структурами, в той час як феномени є лише проявами психічних структур, організатори – безликими інстанціями, а детермінанти – чинниками й механізмами, але не структурами. Також у структурному аналізі як теорії є ряд недоліків, які необхідно виправити при інкорпорації його положень до корпусу академічної психології. Розберемо це в наступному пункті.

**2. Ревізія структурного аналізу.** У структурному аналізі можна виділити три групи сумнівних положень, котрі потребують виправлення.

*Психічна функція організаторів.* Те, чому слугують у психіці і як себе виявляють організатори, описано у структурному аналізі непослідовно. З одного боку, стверджується, що органи психіки породжують і організують ті сторони психічної активності, котрі утворюють психологічну тріаду; з другого ж боку, постулюється, що ці самі органи породжують/відтворюють цілісні его-стани. Такі два постулати суперечать одне одному. Причиною суперечності є той незаперечний факт (Берн говорив у таких випадках про “прагматичний постулат”), що кожен его-стан містить водночас і афективні, і когнітивні, і оцінкові компоненти – без чого не можна говорити про його повноту/цілісність. Відтак, якщо організатори породжують ці три види психічного функціонування, то у відтворенні кожного его-стану братимуть участь всі три організатори. Якщо ж організатори породжують его-стани, тоді вони відрізняються від інстанцій, котрі відповідають за функціонування членів психологічної тріади, і ці інстанції слід назвати якимось інакше.

Приймемо першу з альтернатив, постулювавши, що

(I) організатори породжують типи психічного функціонування, а не феномени.

В такому разі у нас вже не буде потреби припускати, що феномени породжуються або відтворюються якимись спеціальними інстанціями: проблематика его-станів є для нас частиною проблеми природи особистості, відтак нам слід постулювати лише, що

(II) у психіці паралельно і на постійній основі існують інтегральні структури, які об’єднують у собі способи психічного реагування і регуляції всіх або переважної більшості можливих типів як внутрішньої, так і зовнішньої психічної діяльності; такі структури ми називаємо особистостями або підособистостями – скорочено: (під)особистостями.

До постулату (II) тепер достатньо додати означення, згідно з яким цілісні зовнішні прояви (під)особистостей ми домовляємося називати

его-станами. Звідси матимемо, що его-стани не породжуються, а є лише проявами структур, що існують у психіці постійно; такими структурами ми визнаємо (під)особистості.

*Поняття екстеропсихіки.* В описі цього поняття теж змішані дві несумісні ідеї: з одного боку стверджується, що екстеропсихіка відповідає за пропріоцептивний і оцінковий тип психічного функціонування, з другого ж боку цьому організатору приписується функція інкорпорації у психіку его-станів інших людей. Очевидно, що ці дві функції мають різні ступені загальності і специфічності, отже не можуть виконуватися однією інстанцією.

В силу вище прийнятого постулату (I) ми маємо прийняти, що екстеропсихіка породжує лише тип психічного функціонування, а за інкорпорацію відповідає інший механізм. Для наших цілей обговорення природи такого механізму зовсім необов'язкове. Натомість необхідно чітко розділити (під)особистості на два неперетинні класи: утворених психікою індивіда самостійно і запозичених (інтродюкованих) у інших індивідів. Перші ми називатимемо ендогенними, а ту область психіки, яка включає їх – ендопсихікою; другі назвемо екзогенними, а область психіки, яка включає їх – екзопсихікою. Звідси матимемо, що Родительські его-стани – це прояви екзогенних (під)особистостей, а Дорослі та Дитячі его-стани можуть бути проявами як ендогенних, так і екзогенних (під)особистостей; при цьому, імовірно, в кожній окремій психіці існує тільки одна Доросла (під)особистість, тобто (під)особистість, яка проявляється у вигляді Дорослих его-станів; ситуації паралельної активності декількох Дорослих феноменів, наскільки можна судити, слід описувати в запропонованих Берном термінах “розщеплення” Дорослого, тобто у термінах одночасного програмування активного Дорослого декількома (під)особистостями одразу [1, с. 275–277].

*Програмування.* Тут слід зробити цілий ряд зауважень і виправлень.

Перш за все, сам термін “програмування” зайвий, оскільки йдеться про мотивування й мотивацію. Тому надалі, у виправленій версії теорії, вживатимемо тільки два останні слова.

По-друге, суб'єктами і об'єктами програмування називаються то організатори, то феномени. Очевидно, що мотивувати і мотивуватися можуть лише (під)особистості, але не безликі психічні органи і не зовнішні прояви (під)особистостей – феномени. Нижче ми уточнимо це положення і приймемо як постулат.

По-третє, поняття варіаційного програмування є сумнівним. Загальний опис цього гаданого явища побудований так, що в ньому

Йдеться про мотивування обробкою інформації. Але це неможливо: мотивація є цілеутворюючим і енергетизуючим явищем, силою і впливом – тоді як обробка інформації, мислення не має і не може мати жодної з цих характеристик. Існує когнітивна мотивація – орієнтаційний рефлекс і пізнавальна потреба – однак це є спонукання до мислення, а не спонуканням мисленням (останнє неможливе в силу самої суті мислення). Ідея когнітивного дисонансу теж не допомагає, бо добре вписується в концепцію когнітивної мотивації. Приклади ж Берна (авторитарний керівник) описують використання інформації в екстракогнітивних цілях, а не мотивування інформацією. Таким чином, поняття варіаційного програмування не відображає реальність і має бути відкинуто як таке.

Четверта проблема виявляється при порівнянні понять внутрішнього і зовнішнього програмування. Їхні описи означають, що це не альтернативні поняття. Справді, зовнішнє програмування означає мотивування одного організатора деяким іншим, а внутрішнє – що джерелом мотивації є організм як біологічна підоснова психіки. Таким чином, гіпотетично можна описати ситуацію, коли якийсь організатор програмується внутрішньо, але не діє сам, а програмує інший організатор; такий опис говорить про ланцюжок послідовних програмувань – так, ніби йдеться про окремих людей, а не частини однієї психіки, – що суперечить призначенню теорії: виділити різні незвідні типи мотивації. Також залишається непоясненим, чому в такому разі біологічні спонукки, які діють на рівні всієї психіки і можуть сприйматися всіма організаторами і феноменами однаково, сприймаються тільки і саме тим з них, який не виступає суб'єктом діяльності, але додатково має промотивувати інший організатор/феномен. Щоб усунути всі такі сумнівності, недоформульованості і суперечності (а зі сказаного випливають і інші неприйнятні висновки, наприклад, можливість замкнених кіл програмування без виходу на поведінкову діяльність), слід зробити поняття внутрішньої та зовнішньої мотивації альтернативними – для чого просто опустити конкретизацію, що являє собою внутрішнє мотивування. В такому разі йтиметься про те, що внутрішньо мотивована (під)особистість одночасно є і джерелом мотивації, і суб'єктом промотивованої діяльності, в той час як при зовнішньому мотивуванні мотивація і зумовлені цією мотивацією дії рознесені по двох різних (під)особистостях.

При врахуванні всього вищесказаного остаточною теорією матиме наступний вигляд. (Під)особистості – це постійні структури психіки, які несинхронно і без зв'язку між собою утворюються в онтогенезі особистості до настання психічної зрілості. Є два механізми утворення (під)особистостей: один утворює їх самостійно, інший



інтроєктує готові (під)особистості інших людей; ми називаємо (під)особистості, утворені самостійно, ендогенними, а інтроєктовані – екзогенними. Кожна (під)особистість має три тріадні аспекти – інтероцептивно-афективний, екстероцептивно-когнітивний і пропріоцептивно-оцінковий – нерозривно поєднані між собою; прояви (під)особистостей, доступні зовнішньому спостереженню, називаються феноменами, або его-станами. Суб'єктом діяльності в кожен момент часу не є індивід як такий, – як суб'єкти його діяльності виступають якісь із його (під)особистостей (можливо, одна); це зумовлено самим фактом множинності (під)особистостей індивіда та об'єктивною складеністю діяльності з мотивації і власне дій. Більш точно буде сказати, що

(III) суб'єктами діяльності – дій і мотивації – виступають окремі тріадні аспекти (під)особистостей, наприклад, мислячий і раціонально настроєний (неопсихічно організований) Дорослий, грайлива (археопсихічно організована) Дитина тощо; при цьому,

(IV) мотивація й дії всякої діяльності можуть належати тріадним аспектам як однієї, так і декількох різних (під)особистостей; перший з таких випадків називається внутрішнім мотивуванням, в другому випадку маємо зовнішнє мотивування. Другий випадок означає, що всередині індивіда може бути не лише суб'єкт мотивації, але і її об'єкт. Автор вважає встановленим, що при цьому джерело мотивації може бути розподілене між декількома різними (під)особистостями; такі (під)особистості будуть співсуб'єктами мотивації; характер мотивації у них при цьому може бути неоднаковим. Це явище можна назвати співмотивуванням або комотивацією; прикладами є так звані щасливі або цілісні особистості, у яких діяльність однієї (під)особистості підтримується (позитивно мотивується) іншими (під)особистостями [1, с. 78–79]. У зв'язку із цим постає важлива теоретична проблема, на даний момент відкрита: чи може так само розподілятися між кількома (під)особистостями джерело власне дій?

**3. Онтологія (під)особистостей.** Тезово розглянемо ще два важливих питання.

*Особистості чи підособистості?* Чи можуть (під)особистісні структури вважатися повноцінними особистостями, чи це – залежні, несамостійні утворення? Це принципове питання вище не було прояснене; для його конкретизації слід задати два більш певні питання: а) чи можуть (під)особистості в принципі існувати ізольовано і самостійно і б) які зв'язки насправді простежуються між ними в онтогенезі?

Відповідь на перше питання позитивна. Відомі як ситуації, коли одна (під)особистість позбавляє інші можливості прояву, так і ситуації,

в яких (під)особистості існують повністю автономно, не підозрюючи про існування одна одної. Першого типу ситуації в ТА називаються сталістю (константністю) его-стану, а їхня причина – позбавлення однією (під)особистістю інших доступу до свідомості і до виконавчої влади над організмом – виключенням цих (під) особистостей (виключеними можуть стати не обов'язково всі (під) особистості). Ситуації другого типу ширше відомі у психіатрії, де вони мають назву явища множинних особистостей (в побутовому мовленні – “роздвоєння особистості”). В цьому разі різні (під) особистості існують і однаково проявляють активність, однак лише поперемінно, так, що їхній доступ до виконавчої влади, свідомості і пам'яті повністю розділений, внаслідок чого вони виявляються цілковито ізольованими одна від одної, і кожна з них нічого не знає про час, в який була активною якась інша із множинних особистостей.

Відповідь на друге питання не може бути однозначною. В нормі різні (під)особистості мають спільний доступ до пам'яті, свідомості і виконавчої влади – тобто, є несамостійними й інтегрованими в єдину надструктуру. Однак ступінь цієї інтеграції може змінюватися з часом в досить широких межах – від надзвичайно тісної, коли декілька (під)особистостей одночасно присутні у свідомості і спільно формують внутрішню психічну діяльність, і до повної ізоляції, як у випадках множинних особистостей або сталих его-станів. Таким чином, одні й ті самі психічні структури можуть виявлятися як несамостійними підособистостями, так і повноцінними самостійними особистостями. Відтак, для уникнення непорозумінь і концептуальних перекосів автор скрізь вище вживав складене слово “(під)особистість” з дужками, які означають можливість обох варіантів. Тепер можна сказати точніше, що можливий цілий спектр варіантів інтеграції, крайніми випадками яких будуть ситуації самостійних особистостей і цілком залежних підособистостей. В нормі ж ми бачимо проміжні варіанти, для фіксації яких більше підходить складений термін з дужками.

*Онтогенез (під)особистостей.* Таким чином, у психіці не існує єдиної і цілісної особистості. Питання ж причини цієї неєдності залишається загалом відкритим. Очевидною є лише біологічна причина існування екзогенних (під)особистостей: їхня інкорпорація у психіку дозволяє швидше здобувати досвід і краще адаптуватися до умов існування. Проблема ж множинності ендогенних (під) особистостей поки не має пояснення. В деяких випадках їхнє утворення можна пояснити травматичною фіксацією (психози), однак далеко не всі Дитячі ендогенні (під)особистості є патологічними. Таким чином, ця тема повністю відкрита для досліджень.

**Список використаних джерел**

1. Берн Э. Трансактний анализ в психотерапии: системная индивидуальная и социальная психиатрия / Пер. с англ. – М.: Академический Проект, 2001. – 320 с. – (Концепции).
2. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, Per Se, 2000. – 685 с.
3. Конечный Р., Боухал М. Психология в медицине. – Прага: Авиценнум, 1974. – 407 с.
4. Слободяник А. П. Психотерапия, внушение, гипноз. – 4-е изд., испр. и доп. – К.: Здоров'я, 1983. – 376 с.
5. Стюарт Я., Джойнс В. Современный транзактний анализ / Пер. с англ. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 331 с.
6. Харрис Т. Э. Я – о'кей, ты – о'кей / Пер. с англ. – Екатеринбург: Деловая книга; М.: Академический Проект, 2001. – 368 с.

It is shown on the basis of known empirical data that human personality is not sole and there exist different subpersonalities and even personalities in psychics. For the purpose of describe them author use theory of personality from Transactional Analysis is known as Structural Analysis. Some principles of the last one have to be revised, so author develops a corrected theory.

**Keywords:** personality, subpersonality, ego state, psychological triad, motivation, transactional analysis, structural analysis.

*Отримано: 2.03.2010*

УДК 159.923.2

*М. О. Коць*

## **Науковий аналіз інтерпретації феномена “суб’єкт” у філософській та психологічній парадигмах**

У статті представлений науковий аналіз феномена “суб’єкт” у філософській та психологічних парадигмах. Розкрито природу цього феномена, якісні характеристики та роль у формуванні активної, конструктивної позиції людини у світі.

**Ключові слова:** науковий аналіз, інтерпретація, феномен, суб’єкт, формування, людина, активна і конструктивна позиція.

У статтю представлено научний аналіз феномена “суб’єкт” в філософській і психологічній парадигмах. Розкрито природу цього феномена, якісні характеристики і роль в формуванні активної, конструктивної позиції людини в світі.

**Ключеві слова:** научний аналіз, інтерпретація, феномен, суб’єкт, формування, людина, активна і конструктивна позиція.

**Постановка проблеми.** Систематизація наукових знань про людину переконливо засвідчує, що потреба вивчення її в різних аспектах і проявах не втрачає своєї актуальності. Особливою категорією, що описує людину як джерело активності, пізнання і перетворення дійсності, є суб’єкт, якому властивий якісно своєрідний спосіб самоорганізації і саморегуляції. Категорія суб’єкта виступає центром координації всіх психічних процесів, станів і властивостей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання даної проблеми.** Формування понятійного апарату й методологічних засад розробки різноманітних стратегій досліджень проблематики суб’єкта історично розпочинається в епоху Нового часу (Модерну) у філософії Декарта й набуває критичного й систематичного втілення в класичній німецькій філософії. Відповідно до цього у сучасній філософській літературі поширеним є позначення мислительної традиції Нового часу іменуванням “філософія суб’єкта”, а також визначення активізму наріжним принципом останньої [4; 10; 18 та ін.]. Йдеться про такий спосіб міркування, теоретичного чи практичного, індуктивного чи дедуктивного, що йому віддають перевагу перед апеляцією до традиційних настановлень та авторитетів, від яких епоха Нового часу свідомо відокремлюється. Відтак єдиним справжнім й надійним опертям соціокультурної новачки у сфері господарства, політики, наук та мистецтв стає прозора й контрольована раціональність суб’єкта.

У психології зазначена проблема, найповніше відображена у суб’єктно-діяльнісній методології, потужний вплив на становлення та розвиток якої пов’язаний із дослідженнями Б. Г. Ананьєва, К.О. Абульханової-Славської, Г. О. Балла, А. В. Брушлінського, Г.С. Костюка, С. Д. Максименка, В. А. Роменця, С. Л. Рубінштейна, В. А. Семиченко, В. О. Татенко та ін.

Аналіз суб’єктної природи людини, виконаний в науковій школі С. Л. Рубінштейна, уможливує розуміння суб’єкта як втілення якісно своєрідного способу самоорганізації, саморегуляції, узгодження зовнішніх і внутрішніх умов активності. Глибоке теоретико-емпіричне дослідження людини, розгляд її як полісистемного утворення належить Б. Г. Ананьєву. Суттєвим внеском в теорію і

методологію психологічної науки про людину як суб'єкт життєтворчості виступає розгорнуте визначення В. А. Роменцем психологічної сутності вчинку.

К. О. Абульхановою-Славською при створенні концепції особистості як суб'єкта життєвого шляху досліджено взаємозв'язки активності, свідомості та особистісної організації часу. А. В. Брушлінським створено континуально-генетичну концепцію психічного та обґрунтовано положення про його недиз'юнктивність. У низці сучасних досліджень розглядаються питання філогенетичного та онтогенетичного становлення суб'єкта (Л. І. Анциферова, Є. І. Ісаєв, С. Д. Максименко, О. К. Осницький, В. І. Слободчиков, В. В. Селіванов, В. О. Татенко, І. С. Якиманська та ін.).

У психології та філософії вже склалася певна система структурування суб'єкта, в якій ключову роль відіграють досліджені науковцями феномени суб'єктності: компоненти суб'єктного досвіду (О. К. Осницький), механізми суб'єктності (В. О. Татенко), внутрішні передумови та зовнішні прояви суб'єктності (О. В. Волкова); закономірності розвитку суб'єктності в онтогенезі (К. О. Абульханова-Славська, С. Д. Максименко, В. В. Селіванов, В. О. Татенко), основні атрибутивні характеристики суб'єктності (В. А. Петровський).

Однак місце категорії суб'єкта у вітчизняній науці в цілому оцінюється неоднозначно. Багатьма вченими недостатньо усвідомлюється категоріальний статус поняття “суб'єкт”; не осмислено належною мірою його співвідношення з іншими категоріями і його ролі у розвитку психології. Дотепер не диференційовані поняття “суб'єктогенез”, “особистісний розвиток”, “психічний розвиток”, “саморозвиток”.

**Теоретичний аналіз проблеми дослідження.** Поняття “суб'єкт”, що відіграє ключову роль у модерній філософії та ідеології, належить сукупності розроблених і введених в обіг понять, які ще сьогодні мають дійсне значення: “революція”, “прогрес”, “емансипація”, “розвиток”, “криза”, “дух часу” та ін. Застосовувана дотепер інтерпретація поняття “суб'єкт” (від лат. “Subjectus” – той, що знаходиться унизу, перебуває у підставі – від Sub – “під” та “Jesio” – кидаю, кладу підставу) указує на носія діяльності, свідомості та пізнання [3; 5]. Більшість представників класичної європейської філософії ототожнювали суб'єкт з центром свідомості, з “Я”. Щоправда, емпірики, які заперечували існування “Я” як самостійного початку, заперечували також й існування суб'єкта. Трансценденталісти ж, які розрізнявали емпіричне та трансцендентальне “Я”, відповідно розрізнявали емпіричний та

трансцендентальний суб'єкт, зосереджуючись на останньому. Емпіричний суб'єкт та суб'єкт трансцендентальний співвідносяться як зовнішнє та внутрішнє, феноменальне і ноуменальне, кінцеве і безкінечне, одиничне й всезагальне. Проте, як зазначається постмодерністськими мислителями, проблематика, що пов'язана з розумінням суб'єкта, в будь-якому випадку в класичній філософії тотожна проблематиці “Я” (“самості”, “самосвідомості”, “суб'єктивності”)[3].

У вченні одного із засновників новоєвропейської філософії та експериментально-математичного природознавства Рене Декарта відбувається гносеологізація поняття “суб'єкт” та закладення тенденції до суб'єктоцентризму. Відкидання традиційної практики передавання знань за звичаєм та прикладом, тобто через засвоєння чужих знань, за Декартом, має розчистити місце для нової науки та послугувати кроком до формування методу виведення істинних наукових тверджень [7, с. 305].

Згідно з позицією засновників філософії Модерну пізнавальна активність не має бути чимось хаотичним на кшталт порожньої цікавості чи колекціонування дикиховин, а мусить підпорядковуватись суворій дисципліні раціональності. Взірцем організації пізнавального процесу для Декарта була алгебра. Так само і філософія мала відкрити для себе комплекс аксіом як самоочевидних, самовірогідних істин, з котрих за встановленими правилами демонстративно дедукуються нові істинні твердження як зміст науки [18, с. 180-181].

Концепція автономної активності суб'єкта набуває подальшого розвитку в творчості І. Канта. Як і для Декарта, для І. Канта визначення суттєвих форм людської активності напряму пов'язане зі сферою самосвідомості суб'єкта, оскільки суто людська активність є у певний спосіб усвідомлюваною доцільною діяльністю [13, с. 62-63]. Найближчим для суб'єкта пізнання визнається його самосвідомість, що надана суб'єктові іманентно, та яка опосередковує всі акти його активності (“внутрішні” і “зовнішні”). Заперечуючи варіанти зведення засад людської діяльності до зовнішніх щодо суб'єкта імпульсів та впливів (природних чи соціальних), І. Кант також критично ставить до декартівського прийняття засадою філософування досвіду індивідуальної емпіричної свідомості. За переконанням І. Канта, внутрішній досвід не лише позбавлений суттєвих особливостей зовнішнього, що надає йому можливості слугувати засадою теоретичної науки, але й є неможливим без зовнішнього споглядання. Тому емпіричне “Я” як центр досвіду індивідуальної емпіричної свідомості передбачає існування зовнішніх незалежних від “Я” явищ. Окрім цього, емпіричне “Я” також неможливе без існування трансцендентального “Я”.

“Поняття “критика” в системі “критичної” філософії І. Канта, на думку російського дослідника історії німецької філософії В.Н. Кузнецова, є багатозначним, що визначається розмаїттям філософських поглядів, які ним заперечуються і які мають спільний знаменник – “догматизм” [9, с. 25]. І. Кант називав “догматизмом” намагання, так званого, чистого розуму просуватися вперед за допомогою одного лише чистого пізнання з понять відповідно принципів, які давно вже застосовуються, не з’ясовуючи права розуму на ці принципи і про спосіб, яким він до них дійшов. “Догматизм” – це “метод чистого розуму без попередньої критики спроможності самого чистого розуму”. Втіленням догматизму для І. Канта була однобічно раціоналістична філософія від Декарта до Лейбніца. Одночасно він своєю критикою намагався спростувати засади матеріалізму, атеїзму, іррелігійного вільнодумства, скептицизму (передусім юмівського) та ідеалізму (передусім суб’єктивного ідеалізму Берклі) [9, с. 98-99].

Вплив кантівських міркувань простежується у подальшому розвитку тематики творчої активності і свободи (самодіяльності) суб’єкта у класичній німецькій філософії, а також в багатьох напрямках філософії XIX-XX століть, що виходять за межі традиції “філософії суб’єкта” (філософія життя, герменевтика, феноменологія, персоналізм, неотомізм) [3; 4 та ін.].

Й. Г. Фіхте у кантівській філософії вбачав теоретичну реалізацію тієї самої стратегії, яка практично здійснювалася Великою французькою революцією. Для натхненного вченням І. Канта і Й. Г. Фіхте творча активність суб’єкта розгортається у такий спосіб, що не залишає нічого від себе у світі незалежно існуючого. Принцип активізму, що трактується як практична активність, стає не тільки джерелом його суб’єктивно-ідеалістичної філософії, але важливішим життєвим принципом [5]. Сутність самосвідомості, за Й. Г. Фіхте, є свобода, й всю свою систему від початку до кінця він розглядає як виведену з поняття свободи. Таким чином, філософія Й. Г. Фіхте об’єднує в собі різні ідеалістичні тенденції. Відмінна від суб’єктивного ідеалізму тенденція фіхтевського “науковчення” являє собою перший крок на шляху до принципової переорієнтації Ф. Шеллінгом і Г. Гегелем німецької класичної філософії загалом й до виявлення онтологічних засад суб’єктивності зокрема.

Наслідуючи орієнтири критицизму та трансценденталізму І. Канта і Й. Г. Фіхте на систематичне наукове обґрунтування людської діяльній свободи, Ф. Шеллінг разом з цим прагне здійснити синтез позицій критицизму і “догматизму” у філософії тотожності об’єктивного і суб’єктивного, природи і духу [19, с. 76-77].



Відповідним до попередньої традиції німецького класичного ідеалізму, є привітнювання Ф. Шеллінгом суб'єкта до “незмінної самоті, безумовної свободи, необмеженої діяльності” [19, с. 83]. Однак, принцип активності, самодіяльності, розвитку у філософії Ф. Шеллінга стає визначальним не лише у тлумаченні духу, але й природи (“Не-Я”), а також у виведенні їхньої єдності.

У процесі здійснення намагання конкретизації фіхтевського поняття “Не-Я” відповідно до досягнень тогочасного природознавства, Ф. Шеллінг виходить на принципово відмінні від фіхтеанівських позиції. Ф. Шеллінг сформулював положення про абсолютну тотожність суб'єктивного та об'єктивного як першооснови всього сущого. Тим самим філософська думка перейшла на ступінь “філософії тотожності”, яку Ф.Шеллінг залишив на стадії тезового, ескізного викладення.

Під впливом естетичного вчення Шиллера і романтиків Ф. Шеллінг вбачає в мистецтві ту сферу, в якій долається протилежність теоретичного і морально-практичного; естетичний початок постає як “рівновага”, повна гармонія свідомої та несвідомої діяльності, тотожність чуттєвого і морального початку. У художній діяльності і у витворі мистецтва досягається “безкінечність”. Цей ідеал є недосяжним для теоретичного пізнання та практичного діяння. Митець, за Ф. Шеллінгом – геній, тобто “інтелігенція”, що діє як природа; у ньому розв'язується суперечність, що не долається жодним іншим шляхом. Відповідно, “Філософія мистецтва” Ф. Шеллінга є “органом” (знаряддям) філософії та її завершенням [19, с. 240-241].

Отже, тлумачення активності суб'єкта, суб'єктивності як такої, діалектики суб'єкта і об'єкта у літературній спадщині Ф.Шеллінга дається у декількох варіантах, відповідно до еволюції його філософських поглядів: науковчення фіхтевського типу, натур-філософія, нова версія трансцендентального ідеалізму, філософія тотожності, філософія мистецтва, філософія одкровення – такими є послідовні концепції Ф. Шеллінга на шляху пошуків абсолюту як тла, на якому відбувається становлення природи, суспільства і людини. Спочатку Ф. Шеллінг, як і Й. Г.Фіхте, вбачав абсолютне в самосвідомості вищого типу, в “Я”. Потім у пошуках першопочатку він звертається до природи, вбачаючи в ній те, що передує індивідуальній людській свідомості. Потому Ф. Шеллінг знаходить першопочаток у абсолютному дусі, що передує щодо природи – у “несвідомому інтелекті”, який тлумачиться як нерозрізнявана тотожність суб'єкта та об'єкта. Згодом Ф. Шеллінг визнає абсолютном особистого Бога, стосовно якого все інше залишається його “одкровенням” [9].

Отже, обґрунтування та розгортання у системі філософського пізнання всіх наслідків тотожності об'єктивного і суб'єктивного постало тим завданням, яке зазначив та перед яким зупинився Ф. Шеллінг. Вирішення цього завдання стає метою філософії Г. Гегеля.

Г. Гегель здійснює подальшу конкретизацію і наповнення змістом модерного поняття суб'єкта, діалектики суб'єкт-об'єктних відносин, взаємообумовлювання теоретичного і практичного аспектів діяльності. Його зусиллями в організацію філософського пізнання вводиться соціально-культурно-політичний контекст, у методологію філософського та наукового пізнання надовго вкорінюється принцип історизму. Цим у філософування вкорінюється розуміння історії людства як єдиної закономірної прогресуючої цілісності, з якої мають виводитись дослідження окремих суспільних процесів і явищ, подій і постатей. Поділяючи прагнення Ф. Шеллінга до відтворення взаємозв'язку природи і духу як щаблів діалектичного самовизначення активної діяльності ідеального, Г. Гегель перетворює усвідомлювану доцільну діяльність на взірць, що переноситься на інтерпретацію буття в цілому [14].

На відміну від Ф. Шеллінга, для Г. Гегеля пізнавальною спроможністю, яка стає пояснювальною матрицею для творчих сил саморозвитку дійсності, є не інтелектуальна інтуїція, а дискурсивне понятійне мислення. Одним з наслідків даної відмінності була вимога до філософії всезагальної зрозумілості як принципової можливості засвоєння за умов докладання визначених зусиль, придатності для викладання та вивчення, що було протилежним до твердження Ф. Шеллінга про елітарність, обраність, "езотеричність" філософського знання. Відповідним до гегелівського панлогізму, згідно з яким засадою тотожності буття і мислення є самопородження поняття, є також принцип співпадання філогенезу і онтогенезу. Відповідно до цього індивід як розвинений суб'єкт, що наділений історичною свідомістю, у своєму становленні у "згорненому" вигляді має здолати всі щабелі, що їх здолало у своєму культурному розвитку людство [6, с. 15]. Звідси також слідує наголошення в дусі Просвітництва на значенні освіти у розвитку суспільства. Гегелівське розуміння сутності освіти як формування або створення соціально-історичного суб'єкта через привласнення сформованих людством творчих "сутнісних сил" засвоюється більшістю дидактичних традицій новітньої європейської культури.

Отже, у новоевропейській філософії поняття "суб'єкт" подається у таких тлумаченнях, як: "наявне мисляче існування", активність раціонального самопізнання (Р. Декарт), трансцендентальний

суб'єкт як автономна конструююча себе самосвідомість (І. Кант), суб'єктивний "суб'єкт-об'єкт" як діяльність самопокладання себе і світу свідомістю (Й. Г. Фіхте), момент Абсолюту як одухотвореної тотожності природи і духу, об'єкта і суб'єкта (Ф. Шеллінг), субстанція – суб'єкт як логічне і історичне самопородження Абсолютного духу (Г. Гегель). У розвитку новоєвропейської філософії разом з конкретизацією і наповненням змістом поняття "суб'єкт" і осягненням природи активності суб'єкта, відбувається формування самосвідомості епохи Модерну та її самокритика.

У посткласичній філософії понятійний апарат "філософії суб'єкта" застосовується у напрямках, що так чи інакше пов'язані з класичною німецькою філософією – переважно в марксизмі. На місце гегелівського Абсолютного духу як суб'єкт-субстанція в марксизмі вводиться універсальна матеріально-перетворююча діяльність у її сукупній суспільній формі – "практика", у історичному розгортанні якої опосередкуванням слугують "форми духу" (суспільної свідомості). Справжнім суб'єктом у філософії марксизму виявляється суспільство в цілому, бо ж воно є носієм цілісного комплексу "сутнісних сил" людини, а окрема людина є однобічний абстрактний індивід. Ствердження індивіда як суспільно-історичного суб'єкта передбачає здолаття відчуження людини від власних сутнісних сил, від природи, від іншої людини, що здійснюване лише шляхом революційного перетворення суспільства (соціальної революції). При тому, що провідні лінії філософської проблематики гегелівського ідеалізму мають продовження в марксизмі, таке матеріалістичне "перегортання" ідеалізму означає вихід за межі традиції європейського раціоналізму й модерної парадигми філософствування загалом [4].

Посткласична, в тому числі й радянська, інтерпретація марксизму дає різні версії виходу до образу суб'єкта – передусім конкретного тілесного індивіда, який існує у просторі та часі, включений у певну культуру, має біографію, перебуває у комунікативних та інших взаєминах з іншими людьми. Безпосередньо внутрішньо стосовно індивіда суб'єкт постає як "Я". Стосовно інших людей він постає як "інший". Щодо фізичних речей та предметів культури суб'єкт постає як джерело пізнання та перетворення. Суб'єкт існує лише у єдності Я, міжлюдських (міжсуб'єктних) взаємин, пізнавальної та практичної діяльності. Оскільки філософія марксизму протягом тривалого часу слугувала теоретико-методологічним підґрунтям "діалектико-матеріалістично" орієнтованих напрямів природничих, технічних, суспільних і гуманітарних наук, в їх межах застосовується категорійний апарат новоєвропейської філософії, зокрема поняття "суб'єкт".

У психологічній науці проблема суб'єкта й суб'єктності займає особливе місце, відбиваючи активну, конструктивну позицію людини у світі. Звідси зростаючий інтерес до даної проблеми в теоретичних і емпіричних дослідженнях.

Зусиллями школи С. Л. Рубінштейна категорія суб'єкта виводиться на передній план сучасної психологічної науки. Саме ця категорія може, на думку А. В. Брушлінського, виступити основою інтеграції психологічної науки [2].

К. А. Абульханова-Славська, аналізуючи трактування поняття “суб'єкт” у сучасній психології, вказує, з одного боку, на його поширення, а з іншого – на багатозначність, що унеможливило його вживання як визначення, розкриття його змісту та критеріїв” [1].

Актуальність і неоднозначність розуміння й оцінки категорії “суб'єкт” вимагають проведення історико-теоретичного аналізу виникнення й розвитку цієї категорії, виявлення основних підходів у її розробці й тенденцій розвитку суб'єктного підходу.

Аналіз діяльності суб'єктів навчальної діяльності, що включає в себе дві взаємозалежні її форми – педагогічну й навчальну, лежить у руслі як загально філософського, так і конкретно педагогічного завдання.

Зазвичай аналіз категорії суб'єкта знаходиться у одній площині із аналізом категорії об'єкта. У силу цього в пізнанні буття С.Л. Рубінштейн фіксує дві взаємозалежні сторони: буття як об'єктивна реальність, як об'єкт усвідомлення людиною; людина як суб'єкт, що пізнає, відкриваюче буття, що здійснює його самосвідомість. Також, на думку вченого, суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється й проявляється; він у них твориться й визначається. Тому тим, що він робить, можна визначати те, що він є; напрямком його діяльності можна визначати й формувати його самого. На цьому тільки ґрунтується можливість педагогіки, принаймні, педагогіки у великому стилі [17].

Безперечно, суб'єкт наукового пізнання є вже суспільним суб'єктом, що усвідомлює те, що він пізнає в історично сформованих формах. Тут доцільно розкрити положення О. М. Леонтьєва про те, що взагалі протилежність між суб'єктивним і об'єктивним не абсолютна. Вчений вказував на те, що їхня протилежність породжується розвитком, упродовж якого зберігаються взаємні переходи між ними, що знищують їх “однобічність”. При цьому О. М. Леонтьєв стверджував, що суспільний суб'єкт може існувати й реалізуватися і в діяльності, і в бутті конкретного індивіда [12].

Відзначимо ще одну характеристику суб'єкта, яка, на думку О.М.Леонтьєва, виходить з гносеологічного й, власне, пси-

хологічного аналізу процесу відбиття, категорії “суб’єктивного” образу. Вчений доводив, що у пізнанні, відображенні дійсності завжди перебуває активний (“упереджений”) суб’єкт, що моделює об’єкт і зв’язки, у яких він перебуває. Ґрунтуючись на загально психологічній тезі обумовленості діяльності мотивами, емоціями, установками суб’єкта, О. М. Леонтьєв вводить поняття “упередженості” відбиття як його приналежності суб’єктові діяльності [12].

В результаті аналізу поняття суб’єкта з операціональних позицій (Ж. Піаже та ін.) важливою постає активність як одна із провідних його характеристик. На думку вченого, суб’єкт перебуває в постійній взаємодії із середовищем; йому властива функціональна активність пристосування, за допомогою якої він структурує середовище, що впливає на нього. Активність виявляється в діях, серед яких різні трансформації, перетворення об’єкта й створення структур є провідними. Ж. Піаже підкреслює важливу для педагогічної психології думку щодо того, що між об’єктом і суб’єктом завжди існує взаємодія, яка відбувається в контексті попередньої взаємодії, що показує реакції суб’єкта [11].

Аналізуючи цю позицію Ж. Піаже й всієї Женеvської школи, Л. Ф. Обухова відзначає, що формула “стимул – реакція”, згідно Ж. Піаже, повинна виглядати як “стимул – організуюча діяльність суб’єкта – реакція”. Інакше кажучи, суб’єкт дії, діяльності й у більш широкому сенсі – взаємодії, що співвідноситься із об’єктом, являє собою активний, що відтворить і перетворить, початок [15].

Проблема суб’єктності в останні десятиліття виступає як об’єкт спеціального вивчення в психології особистості (К. О. Абульханова, А. В. Брушлінський, В. І. Слободчиков, В. А. Петровський та ін.).

Ідея суб’єктності людини, як зазначає В. А. Петровський, є властивістю самодетермінації її буття у світі. Аналізуючи це положення через призму внутрішнього зв’язку між особистісним і суб’єктивним, бути особистістю, на думку вченого, означає бути суб’єктом діяльності, спілкування, самосвідомості [16].

На користь такого трактування учений наводить такі аргументи.

По-перше. Бути особистістю – означає бути суб’єктом власного життя, будувати свої вітальні (у широкому розумінні) контакти з світом. Це охоплює фізичний, психофізичний, психологічний, соціальний й інші аспекти взаємин людини з її природним і соціальним оточенням.

По-друге. Бути особистістю – означає бути суб’єктом предметної діяльності, в якій людина виступає як активний діяч.

По-третє. Бути особистістю – це бути суб'єктом спілкування, де формується те загальне, що забезпечує взаємну презентацію взаємодіючих сторін.

В. А. Петровський висловлює важливу для розуміння зв'язку цих категорій думку про те, що бути особистістю як суб'єктом спілкування неможливо без того або іншого ступеня ідеального відображення людини в житті інших людей.

По-четверте. Бути особистістю означає бути суб'єктом само-свідомості, що включає самооцінку, відкриття власного “Я” та інші особистісні характеристики.

Розглядаючи суб'єктність як те, що конститує характеристику особистості, В. А. Петровський вводить важливі для педагогічної психології поняття: поняття “віртуальної суб'єктності” як момент становлення, переходу в цей стан, що співвідноситься з виникненням особистісного в людині; поняття “відображеної суб'єктності” – “справжній суб'єкт не може не бути суб'єктом для самого себе й разом з тим суб'єктом свого буття для іншого” [16].

**Висновки.** Здійснений аналіз наукових підходів інтерпретації феномена “суб'єкт” у філософській і психологічній парадигмах вказує, з одного боку, на його особливе місце, відображаючи активну, конструктивну позицію людини у світі, а з іншого – на широке коло системоутворюючих компонентів, які потребують подальшого дослідження у різних сферах діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 2001. – С. 37–62, 97–115.
2. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М.: ООО “Издательство АСТ”, 1994. – 109 с.
3. Всемирная энциклопедия: Философия [главн. науч. ред и сост. А. А. Грицанов]. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
4. Габермас Юрген. Філософський дискурс Модерну / Юрген Габермас [пер. з нім. та комент. В. М. Купліна]. – К.: Четверта хвиля, 2001. – 424 с.
5. Гайденко П. П. Парадоксы свободы в учении Фихте / Гайденко П. П. – М.: Наука, 1990. – 127 с.
6. Гегель Г. Система наук. Ч. 1. Феноменология духа [пер. с нем. Г. Шпета] / Г. Гегель. – СПб.: Наука, 1992. – 443 с.

7. Декарт Рене. Рассуждения о методе: избр. произв. [пер. с франц. и лат.] / Рене Декарт. – М.: Госполитиздат, 1950. – 712 с.
8. Кант И. Критика чистого разума [соч. в 6 т. / под общ. ред. В.Ф. Асмуса и др. – Т.3. / И.Кант. – М.: Мысль, 1964. – 510 с.
9. Кузнецов В. Н. Немецкая классическая философия второй половины XVIII – начала XIX века: Учеб. пособ. для ун-тов / В.Н.Кузнецов. – М.: Высш. шк., 1989. – 480 с.
10. Лекторский В. А. Субъект, объект, познание / В.А.Лекторский. – М.: Наука, 1980. – 359 с.
11. Лекторский В. А. Операциональная концепция интеллекта в работах Жана Пиаже / В. А.Лекторский, В.Н.Садовский, Э. Г.Юдин. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 457 с.
12. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н.Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 348 с.
13. Мамардашвили Мераб. Кантианские вариации / Мераб Мамардашвили. – М.: Аграф, 2002. – 320 с.
14. Мотрошилова Н.В. Путь Гегеля к “Науке логики”. Формирование принципов системности и историзма / Н.В.Мотрошилова. – М.: Наука, 1984. – 352 с.
15. Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против / Л. Ф.Обухова. – М.: Издательство МГУ, 1981. – 191 с.
16. Петровский В. А. Личность: феномен субъектности / В. А.Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1993. – 67 с.
17. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
18. Фишер Куно. История новой философии: Рене Декарт: [пер с нем.] / Фишер Куно. – М.: ООО “Издательство АСТ”, 2004. – 492 с.
19. Шеллинг Ф. Философия искусства / Ф.Шеллинг. – М.: Изд-во “Директ-Медиа”, 2007. – 713 с.

The article deals with scientific analysis of phenomenon “subject” in philosophic and psychological paradigms. Nature of this phenomenon, qualitative characteristics and its role in forming of active, constructive position of man in the world have been exposed.

**Key words:** scientific analysis, interpretation, phenomenon, entity formation, man, active and constructive attitude.

*Отримано: 19.03.2010*



## Подійність існування особистості

Стаття присвячена дослідженню життєвих подій та подійності в існуванні особистості. Розглянуто переживання та уявлення особистості про життєві події, проведено емпіричне дослідження даної проблеми за допомогою методу “контент-аналіз”. Виділені основні аспекти переживання подій та уявлень про них.

**Ключові слова:** подія, подійність, переживання, уявлення, контент-аналіз.

Стаття посвящена изучению жизненных событий и событийности в существовании личности. Рассмотрены переживания и представления о жизненных событиях, проведено эмпирическое исследование данной проблемы с помощью метода “контент-анализ”. Выделены основные аспекты переживания событий и представлений о них.

**Ключевые слова:** событие, событийность, переживание, представления, контент-анализ.

**Постановка проблеми.** Життя людини складається з подій, які наповнюють зовнішнє та внутрішнє існування особистості, являють собою своєрідну “тканину життя” особистості. Упродовж свого життєвого шляху особистість зіштовхується з різноманітними подіями, які можуть сприйматися як яскраві, емоційно забарвлені, цікаві, значущі, трагічні. Деякі з них є поворотними в житті людини. У вітчизняній психології ці питання розглядаються в межах напрямку дослідження життєвого шляху особистості, розробленого С.Л.Рубінштейном, що визначав життєву подію як поворотний етап у психології життєвого шляху, коли приймаються важливі рішення на тривалий період [7]. Події наповнюють і часто визначають існування людини, впливають на її ідентичність, сприймання її оточуючими людьми. Іноді оточуючі говорять про людину як про таку, яка щось пережила, отримала певний досвід, спілкувалася з кимось значущим тощо, тобто *пережила певну подію*. Таким чином події є пов’язаними з соціальним буттям людини.

Події, пережиті особистістю, значною мірою впливають на її психологічне здоров’я, можуть спричиняти виникнення тривожних, хворобливих станів або наповнювати людину радісними почуттями та приємними спогадами. Проте майже всі дослідники даної проблеми вказують на те, що не самі зовнішні факти, так звані “об’єктивні події” впливають на особистість (хоч це також відбувається), вплив на особистість та її внутрішній світ в першу чергу відбувається через

суб'єктивні аспекти події, тобто ставлення людини до певних подій свого життя, їх переживання, сприйняття, уявлення про них тощо.

**Метою** даної статті є психологічне дослідження феномена події в існуванні особистості, її внутрішньому світі. Зокрема, суб'єктивне значення подій та їх функціонування у мовному просторі особистості, у висловлюваннях та текстах досліджуваних.

**Теоретико-методологічний аналіз проблеми.** Як предмет вивчення психології подія досліджувалася у працях вітчизняних і зарубіжних вчених. Проблема взаємодії внутрішнього світу особистості з зовнішніми обставинами, подіями, розглядається у психологічній науці Б. Г. Ананьевим, К.О.Абульхановою-Славською, Н.В.Логіною та ін. З іншого боку, у психоаналізі (З.Фрейд, А.Адлер) подія розглядається як біографічний факт, спогад людини, що найчастіше має травматичний характер і повторюється у сновидіннях, мріях, страхах тощо. Завдання психоаналітика – допомогти пацієнту створити гармонійну і прийнятну “історію життя”. Таким чином психоаналітик не стільки реконструює події, скільки “винаходить” їх. За словами З.Фрейда, сам зміст подій не має значення, головне, щоб вона була прийнятною для пацієнта [9].

Життєва подія, як і подія взагалі, є тією категорією в психологічній науці, яка досить близька до житейської психології і науково не зовсім визначена. Найбільш вагомий внесок у дослідження даної проблеми здійснив С.Л.Рубінштейн, який визначив життєві події як складові компоненти життєвого шляху [7]. Також значну увагу проблемі життєвих подій приділяли такі дослідники, як І.С.Кон, що розглядав життєві події як поворотні пункти індивідуального розвитку особистості, Дж.Фридман, Дж.Комбс, які визначили події як життєві історії, що існують у людини з приводу тих чи інших фактів та явищ, які запам'яталися [10]. Л.Г.Дика, А.В.Махнач провели дослідження негативних життєвих подій, в якому дані події вивчалися ними саме в контексті їх стресогенних факторів. На думку дослідників, важливе значення у виникненні стресогенних життєвих подій має саме суб'єктивне ставлення особистості до події як стресогенної, в основі якого – особливості когнітивних механізмів, психічних станів тощо [3]. Вираження суб'єктивних аспектів життєвих подій відбувається у мовному просторі, висловлювання, тексти, наративи особистості можуть оповідати про життєві події, виражати ставлення до них та особливості їх переживання. Здатність до вираження є однією з важливих атрибутивних ознак особистості (С.Д.Максименко). Внутрішній світ особистості має тенденцію до вираження, виявлення,

а вираження є лінія розвитку особистості. Вираження внутрішнього через зовнішнє є сутнісною ознакою життя людини: внутрішнє існує, тому, що воно виражається. Виражається ж воно через переживання, стани, дії, висловлювання [4]. З огляду на це ми побудували наше емпіричне дослідження.

**Основний матеріал та результати дослідження.** Для вивчення вираження суб'єктивних аспектів життєвих подій особистості, їх переживання, ми провели дослідження представленості у свідомості та внутрішньому світі особистості поняття “життєва подія”. Для цього досліджуваним було дане завдання описати свої уявлення про життєву подію – створити текст, твір і т.п. на дану тему. Досліджували виступили студенти Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя в кількості 55 осіб (факультету психології та соціальної роботи та філологічного факультету). Обробку та аналіз результатів дослідження ми проводили за допомогою методу контент-аналізу.

Контент-аналіз як метод дослідження включає в себе виділення системи опорних понять (категорій аналізу), відшукування їхніх індикаторів у текстах – слів, словосполучень, суджень і т.п. – одиниць аналізу та статистичну обробку даних [2, с.227]. До категорій аналізу ми віднесли ті основні аспекти, ознаки, характеристики життєвих подій, що були виокремлені студентами у текстах-уявленнях про життєву подію. Контент-аналіз текстів студентів двох досліджуваних груп проводився окремо. Загальна кількість смислових категорій в даних групах відрізняється, оскільки кількісний склад груп був різним (ми не проводили окремого відбору чи діагностики для участі в дослідженні). Якісно категорії аналізу теж мають деякі розбіжності у двох досліджуваних групах, про що мова піде нижче. Категорії аналізу, які були виділені в обох групах текстів, ми узагальнили в більш широкі узагальнені смислові категорії для зручнішого опису та інтерпретації даних дослідження. Таким чином одна узагальнена смислова категорія найчастіше включає в себе кілька більш дрібних категорій. Частоту та “розповсюдженість” певних категорій у текстах ми визначали за допомогою підрахунку кількості лінгвістичних одиниць, які їм відповідають, та частоти, з якою та чи інша категорія зустрічається в текстах студентів (таблиця 1).

Значна частина узагальнених смислових категорій аналізу складається з двох компонентів, має двополюсний вигляд. Отже, ми об'єднали категорії одного порядку, які становлять протилежні поняття. Наприклад такими категоріями є суб'єктивність – об'єктивність події, значущість – пересічність тощо. Крім цього,

існують категорії, які неможливо об'єднати у двополюсних поняттях, тому ми виділили їх окремо (часова приналежність події, подія як ситуація тощо). Категорії аналізу та узагальнені категорії, виділені нами у текстах двох досліджуваних груп, представлені в таблиці 1.

**Таблиця 1**

**Результати контент-аналізу текстів студентів**

Узагальнені смислові категорії аналізу	Категорії аналізу	Сума одиниць аналізу (лінгвістичних одиниць) у текстах досліджуваних груп		Σ
		Група 1 (факультет психології та соціальної роботи)	Група 2 (філологічний факультет)	
1. Процесуальність – результативність події	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Подія як процес;</li> <li>– Подія як період, частина життя людини;</li> <li>– Подія як зміна (здатність змінювати);</li> <li>– Подія як досвід (здатність запам'ятовуватися);</li> <li>– Подія як явище, яке має наслідки</li> </ul>	47	72	119
2. Значущість, визначальність – пересічність події	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Подія як важливе, значуще явище;</li> <li>– Подія як те, що відбувається з кожним, звичайне явище;</li> <li>– Подія як яскраве, унікальне явище</li> </ul>	22	40	62
3. Імовірність, вірогідність – обов'язковість події	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Подія як можливість;</li> <li>Подія як обов'язкове, постійне явище</li> </ul>	24	20	44
4. Екстернальність – Інтернальність події	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Подія як така, що не залежить від людини;</li> <li>– Подія як вчинок, що залежить від особистості</li> </ul>	21	13	34

5. Суб'єктивність – об'єктивність події	– Подія як складова внутрішнього світу (психологічна реальність); – Індивідуальний характер події; – Подія як випробування (складність події); – Подія як оцінка (модальність події); – Подія як наукове поняття; – Подія як об'єктивний, конкретний випадок із життя; – Подія як емоційно заряджене явище (емоційність події)	62	124	186
6. Часова приналежність події	– Зв'язок події з минулим; – Зв'язок події з майбутнім; – Подія як теперішнє, сучасне	18	31	49
7. Належність до певної сфери життєдіяльності	– Подія як явище особистого життя; – Подія як явище професійного життя	16	64	80
8. Ситуативність події	– Подія як ситуація, випадок	7	4	11

Як бачимо з таблиці 1, в текстах-уявленнях про життєву подію студентів було виділено 8 узагальнених смислових категорій, кожна з яких також включає в себе більш дрібні категорії аналізу. Категорія **“процесуальність – результативність події”** охоплює уявлення про подію як процес і/або результат життя чи певної його частини. За кількістю лінгвістичних одиниць в уявленнях студентів значно переважає саме результативний аспект цієї смислової категорії (категорії “подія як зміна”, “подія як явище, яке має наслідки”, “здатність запам'ятовуватися” тощо). Відповідно, можемо стверджувати, що життєва подія у свідомості студентів існує як щось уже здійснене, звершене, тобто як певний результат. На це також вказують дієслова доконаного виду в текстах-описах життєвої події, які зустрічаються у 52,7% текстів студентів.

В узагальнену категорію **“значущість – пересічність події”** входять такі категорії: “подія як важливе явище”, “подія як звичайне явище”, “подія як яскраве явище”. Остання категорія зустрічається лише у текстах групи студентів філологічного факультету і налічує 12 лінгвістичних одиниць. Можливо, це можна пояснити тим, що в описах уявлень даної групи більше переважають емоційні, метафоричні та художні описи, що не є характерним для текстів іншої групи.

Категорія **“імовірність – обов'язковість події”** вказує на такі особливості події, як, з одного боку, вірогідність – те, що *може* відбутися, та, з іншого боку, обов'язковість, постійність – те, що

відбувається завжди і точно, *обов'язково* відбудеться. Вираженням лінгвістичних одиниць цієї категорії є модальні дієслова *може, можливо*, а також вислови, фрази про обов'язковість, неминучість події, що найчастіше виражається у формі теперішнього часу дієслів.

Категорія *“екстернальність – інтернальність події”* виявляє, наскільки в уявленнях студентів подія залежить від самої особистості, а наскільки – від зовнішніх обставин. Аналіз кількості лінгвістичних одиниць з даної категорії засвідчує, що в обох групах значною є кількісна перевага категорії екстернальності – “подія як така, що не залежить від людини”. Це свідчить про те, що в уявленнях студентів зовнішні обставини мають більше значення в долі людини, ніж її власні бажання та зусилля. Це може свідчити про переважання позиції “екстернальності” у сприйманні подій та явищ свого життя, небажанні чи неможливості брати відповідальність за своє життя і його події.

*“Суб’єктивність – об’єктивність події”* є найбільш численною категорією (в сумі по двох групах у ній налічується 186 лінгвістичних одиниць), причому обидва аспекти цієї категорії широко представлені в текстах студентів. Як бачимо з таблиці 1, в текстах першої групи подія більше представлена як суб’єктивне явище, тоді як у текстах другої групи це водночас і суб’єктивне, і об’єктивне явище. Крім цього, в дану узагальнену категорію входить також уявлення про подію як наукове поняття, що відображене в 3 лінгвістичних одиницях. Це свідчить про формування категоріально-понятійного апарату студентів та наукового світогляду.

*Категорія “часова приналежність події”* вказує на віднесення респондентами події до певного часу, надання цьому явищу часових меж. Цікаво, що в більшості випадків студенти відносять явище події або до минулого часу (18 лінгвістичних одиниць) або до майбутнього (17 одиниць). Категорія теперішнього часу у даному випадку включає в себе як теперішнє в значенні тут і зараз, так і те, що відбувається на даному етапі життя, взагалі чи завжди. Тому з 14 лінгвістичних одиниць даної категорії лише 2 виявляють уявлення про подію в першому аспекті, решта – у другому.

В узагальненій категорії *“належність до певної сфери життєдіяльності”* подія виступає в двох аспектах – як явище професійного та особистого життя, причому в уявленнях студентів досліджуваної групи кількісно більш значущим є саме останній аспект – уявлення про подію як явище особистого життя. На нашу думку, це пов’язано з особистим досвідом студентів, а також з їх віковими особливостями (у даному віці важливого значення набувають як професійний розвиток, так і особисті стосунки – створення сім’ї, партнерські відносини тощо).

Категорія “*ситуативність події*” відбиває уявлення респондентів про подію як певну ситуацію, випадок, що відбувається з людиною. Дана категорія є мало чисельною, у двох групах вона виявляється в 11 лінгвістичних одиницях.

Виконання досліджуваними даного завдання мало на меті, по-перше, виявити уявлення досліджуваних про життєві події, а також спонукати до вираження через письмовий текст переживання власних подій. Процес переживання подій ми розглядаємо як переведення зовнішніх подій у внутрішній світ особистості, тобто людина, яка переживає подію, активно вводить її у контекст свого внутрішнього світу, намагаючись зробити своєю, частиною свого життя. Цей процес, на нашу думку, збагачує внутрішній світ особистості, її досвід. Проте особистість може переживати не всі події, тобто переживання подій не формується внаслідок різних факторів (закритість особистості по відношенню до власного досвіду, нездатність висловити, вербалізувати свої почуття, ставлення, надмірна “травматичність” даної події тощо). Тому прямого завдання описати власні події та їх переживання ми не ставили. Але у текстах деяких досліджуваних ми виявили ознаки переживання, що пов’язані з показниками та характеристиками оповідального тексту. Іншими словами, деякі досліджувані при виконанні даного завдання, крім описів уявлень про події, подавали історії переживання власних подій, описували конкретні випадки. Іноді такі роботи мають ознаки наративу – життєвої історії. Таке доповнення та переструктурування завдання виступає як надситуативна активність (А.В.Петровський), – здатність суб’єкта підніматися над рівнем вимог ситуації, ставити цілі, які перевершують вихідне завдання. Надситуативна активність виступає в явищах творчості, пізнавальної (інтелектуальної) активності [6].

У даному випадку перевершення, переструктурування завдання полягало в тому, що частина досліджуваних описали власні життєві події, у їхніх текстах наявні ознаки оповідального, наративного тексту, серед яких, наприклад, використання метафор, узагальнюючих висновків, залучення часових характеристик подій, минулого, теперішнього, майбутнього, опис та спроба рефлексії почуттів та ін. [5]. Наративний, оповідальний текст становить, у першу чергу, історію про себе. На думку Е.Е.Сапогової, у текстах про себе людина засвідчує спосіб свого існування в соціальному просторі й одночасно верифікує свої смисли. Такий текст завжди несе в собі відбиток суб’єктивної семантики особистості, вираження ставлення людини до себе та подій свого існування, переломлене через систему загальнокультурних значень [8]. Ось деякі приклади подібних текстів.



“Однією з таких подій для мене був випускний – шкільний бал. Всі ми, пригадую, готувалися до нього ретельно і задалегідь. Чекали того моменту, коли все відбудеться, все пройшло досить швидко, але в пам’яті в мене залишилося на все життя. Саме після закінчення школи я зрозуміла, які це були роки безтурботного дитинства, які вже ніколи не повернути. Життєву подію я не асоціюю з якимись дріб’язковими досягненнями, такими, як вступ до університету чи отримання першої стипендії. На майбутнє для мене, я вважаю, ще однією з таких життєвих подій буде отримання диплома, потім весілля, про яке мріє кожна чи не кожна дівчина, та чи не найбажанішою подією для мене буде народження дитини. Моя жадана мрія на протязі життя мати щасливу сім’ю, здорових дітей і коханого чоловіка” (Л. В.)

“Найголовніша подія в моєму житті – це те, що я народилась. Адже саме з цієї події розпочалися всі мої злети та падіння, саме через це в моєму житті з’явилися випадки, які також гідні називатися подіями. Подією в житті людини стає така, яка хоча б трохи змінює її життя. Найбільшою справжньою подією після мого народження стало те, що я нарешті почала себе розуміти. Розуміти те, що було сховане так глибоко в мені, і після того, як я втратила те, що цінила, я зрозуміла себе: дійсно оцінила те, що втратила. Це самовідкриття є для мене подією, про яку має мріяти кожен”. (Г. К.)

Важливою оповідальною характеристикою текстів студентів, що також свідчить про переживання подій, є *метафоричність* даних описів. Ця характеристика зустрічається у 57,1% текстів у даній групі. У вираженні власного розуміння життєвої події зустрічаються метафори, оскільки “мислення звертається до метафори, коли немає готових засобів позначення, пояснення, створення образів і смислів” [1]. За словами Н.Д.Арутюнової, людина не стільки відкриває схожість, стільки *створює* її [1]. Серед, що говорять про життєву подію, зустрічаються, наприклад, такі: “...*Як у кожному механізмі, в людському житті трапляються перебої, в залежності від яких саме щось зміниться або настає певний застій. І, на мою думку, саме таке пошкодження у механізмі є для людського життя життєвою подією*” (Г.Н). “*Людське життя, немов човен, яким керує людина, вона керує його напрямком, може сама обирати свій шлях, але не може впливати на зовнішні обставини, роль яких часто є вирішальною. Шторм несприятливих подій може враз розбити всі її надії та сподівання*”. (І.Є.)

Отже, подійність існування особистості виражається у висловлюваннях, текстах-уявленнях та переживаннях особистості. Показниками та ознаками переживання життєвих подій дослі-

джуваними є тенденція до оповіді про них, створення життєвих історій про власні події.

**Висновки.** Провівши дослідження подійності в існуванні особистості, можемо зробити такі висновки. Життєва подія передбачає певне ставлення особистості, суб'єктивне сприймання, переживання, уявлення про неї. Ми виявили, що уявлення про життєві події студентів включають основні характеристики та параметри подій, в них відображаються основні аспекти даного явища, ознаки, характеристики та компоненти життєвих подій. В результаті проведення контент-аналізу текстів студентів про життєві події ми виявили декілька аспектів (процесуальність – результативність події, значущість – пересічність, імовірність – обов'язковість тощо). В узагальнених уявленнях про подію як явище особистість виражає власний досвід переживання подій свого життя. Така надситуативна активність, на нашу думку, свідчить про актуальність даних подій для особистості, формування у внутрішньому світі їх переживання. На наш погляд, вивчення життєвих подій особистості, уявлень про них та переживання дозволить віднайти закономірності їх створення та формування особистістю, що в свою чергу покликане допомогти особистості у створенні, конструюванні свого життєвого шляху.

#### Список використаних джерел

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д.Арутюнова. – 2-е изд., испр. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Горбатов Д.С. Практикум по психологическому исследованию: Учебное пособие / Д.С.Горбатов. – Самара: Издательский дом “БАХРАХ-М”, 2006. – 272 с.
3. Дикая Л.Г. Отношения человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования / Л.Г.Дикая, А.В.Махнач // Психология социальных ситуаций / Сост. и общая редакция Н.В.Гришной. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.: ил. – (Серия “Хрестоматия по психологии”).
4. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К.: Изд-во ООО “КММ”, 2006. – 240 с.
5. Папуча М.В. Проблема переживания вражень про життєві події в студентському віці / М.В.Папуча, О.Д. Кресан // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С.Д.Максименка, М.В.Папучі. – Київ – Ніжин, 2008. – Том 10. – Вип. 6. – Частина 2. – 377с. – С. 133-137.

6. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология: Учебное пособие для студентов психологических факультетов высших учебных заведений /А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Издательство “Академия”, 2003. – 496 с. – (Серия “Высшее образование”).
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер-Юг, 2009. – 713 с. – (Серия “Мастера психологии”).
8. Сапогова Е. Е. Событие в структуре биографического текста / Е.Е.Сапогова // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 1. – С. 60-64.
9. Фрейд З. Психопатология обыденной жизни /Зигмунд Фрейд. – М.: АСТ, 2009. – 256 с.
10. Фридман Дж., Комбс Дж. Конструирование иных реальностей: истории и рассказы как терапия /Джил Фридман, Джин Комбс. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2001. – 368 с.

The article is devoted to investigating of life events and eventfulness in existence of personality. The problems of experience and realization of life events are analysed. The empirical research of this problem is done with the help of method of content-analysis. The main aspects of experience of life events and realization of them are emphasized.

**Key words:** event, eventfulness experience, realization, content-analysis.

*Отримано: 24.03.2010*

**УДК 316. 614**

*Н.І.Кривоконь*

## **Соціально-психологічні особливості розвитку соціальних послуг людям літнього віку**

Публікація присвячена проблемам соціально-психологічного забезпечення соціальної роботи. Зокрема, в статті розглядаються особливості розвитку соціально-психологічних послуг людям похилого віку. Наголошується на необхідності проведення досліджень стосовно проблематики особистості літніх людей, а також визначення змісту

діяльності та психологічних методів при вирішенні негараздів представників даної вікової групи.

**Ключові слова:** соціально-психологічне забезпечення соціальної роботи, особистість престарілої людини, соціально-психологічні проблеми літніх людей, соціально-психологічні послуги, система соціального захисту населення.

Публикация посвящена проблемам социально-психологического обеспечения социальной работы. А именно, в статье рассматриваются особенности развития социально-психологических услуг людям пожилого возраста. Автор делает вывод о необходимости проведения исследований относительно проблематики личности пожилого человека, а также определения содержания деятельности и психологических методов в процессе разрешения трудностей представителей этой возрастной группы.

**Ключевые слова:** социально-психологическое обеспечение социальной работы, личность престарелого человека, социально-психологические проблемы пожилых людей, социально-психологические услуги, система социальной защиты населения.

**Постановка проблеми.** Серед актуальних проблем розвитку нашої країни неабияке місце займають питання, пов'язані із постарінням нації, збільшенням частки людей літнього віку до загальної кількості населення, а також загострення соціальної, економічної, соціально-психологічної та іншої проблематики даної категорії. Подібними тенденціями характеризуються соціальні та демографічні показники й інших європейських країн. Тому проблеми становища, ролі та місця в структурі соціальних відносин, особливостей надання соціальних послуг та піклування, медико-соціальної реабілітації літніх людей мають неабияке значення.

Відтак **актуальність та практична значимість** розгляду проблематики соціально-психологічного забезпечення соціальної роботи з літніми людьми визначається декількома чинниками.

1. Люди похилого віку є однією із найбільш численних груп клієнтів системи соціальної роботи в державі. З кожним роком їх кількість збільшується, а це вимагає підвищення рівня матеріальних витрат на їх достойне соціальне забезпечення, з одного боку, а з іншого – реформування системи соціального захисту та послуг, що пов'язано з постійним ростом кількості клієнтів. За умов досить скрутного соціально-економічного стану держави розвиток послуг соціально-психологічного характеру дозволить з найменшими витратами вдосконалювати процес надання допомоги і підтримки літнім людям.

2. Оскільки психологія соціальної роботи як досить нова та перспективна галузь соціально-психологічної науки потребує на разі розробки її методологічних засад, цінним уявляється висвітлення

соціально-психологічних особливостей різних груп клієнтів соціальної роботи (зокрема, і людей похилого віку) та методів їх психологічної підтримки з метою узагальнення цього досвіду і збагачення науки теоретичними та практичними доробками.

3. В аспекті розвитку психології особистості вивчення характеристик літніх людей як представників соціальної групи також представляє інтерес з точки зору розробки проблем соціалізації особистості, дослідження старості і старіння як вікових етапів онтогенезу людини, установок щодо ставлення до них з боку інших членів суспільства, стереотипів та чинників старіння тощо.

Отже, в даній публікації маємо **на меті** висвітлення деяких соціально-психологічних аспектів розвитку та надання соціальних послуг літнім людям в Україні. Зокрема, планується дати стислу характеристику основних проблем осіб похилого віку та описати підходи щодо вирішення зазначених труднощів засобами соціально-психологічної допомоги.

**Теоретичний аналіз проблеми.** Відомо, що існує ціла низка наук, в межах яких вивчаються процеси протікання старості та різноманітні особливості літніх людей. Зокрема, це – геронтологія, її основні та суміжні галузі: геріатрія, геронтогігієна, геронтопсихологія та ін. Власне, і наукові доробки стосовно дослідження старості і старіння відповідно носять медичний, біологічний, валеологічний, рідше – соціально-психологічний характер. Зокрема, відомими дослідниками зазначеної проблематики у вітчизняній геронтології були такі відомі вчені, як М.М.Амосов, О.О.Богомолець, І.В.Давидовський, І.І.Мечников, В.В.Фролькіс, Д.Ф.Чеботарьов та інші [3,4,8 та ін.].

Зокрема, видатний вчений, геронтолог І.В.Давидовський розділяв поняття “старість” і “старіння”, причому, він підкреслював, що ніяких визначених “дат” настання старості немає, а біологічний та календарний вік людини часто не співпадають. Процес старіння, за І.В.Давидовським, розвивається хвилеподібно і нерівномірно як в часі, так і в локалізації по органах людського організму. Детермінується цей процес спадковістю і реактивністю, а також зовнішніми чинниками, зокрема, оточенням [4, с.56].

Вагомий внесок у становлення вітчизняних соціально-психологічних уявлень про людей літнього віку було здійснено у 70-ті роки завдяки виходу у світ книги М.Д.Александрової “Соціальна та психологічна геронтологія” [2], де наголошувалось на пріоритетності розгляду не стільки особливостей самого процесу старіння, скільки на фокусуванні уваги на особистості людини похилого віку. Подібні думки у сучасних джерелах підтримують і

розвивають такі автори, як О.В.Краснова, О.Г.Лідерс, Є.І.Холостова та інші [5;7 та ін.].

Загалом, більшість авторів доходять думки про те, що процес старіння у різних людей протікає по-різному і залежить від цілої низки чинників – біологічних, психологічних, екологічних, соціальних; способу та рівня життя; умов праці та відновлення; становища в сім'ї; особистого ставлення до вікових змін тощо.

Однак, незважаючи на відмінності у протіканні зазначених вікових змін, загально визнаними у соціально-психологічному аспекті є такі проблеми літніх людей:

- розрив основних соціальних зв'язків, зумовлений зниженням соціальної активності, працездатності, виходом на пенсію, віддаленням від батьків дорослих дітей, звуженням інтересів, кола спілкування тощо;
- проблеми, пов'язані зі здоров'ям (включаючи медико-біологічні (переживання болю і необхідності терапевтичного впливу), матеріальні (нестача коштів на якісне лікування та підтримку життєдіяльності) та психологічні аспекти (причому, труднощі у самообслуговуванні)), а також із наближенням (очікуванням) смерті;
- соціально-психологічна та морально-ціннісна дезадаптація в суспільстві внаслідок зміни сучасної системи соціальних установок і цінностей (включаючи ідеологію, мораль та ін.), зниження рівня толерантності особистості, втрати близьких і, як наслідок, – самотність, самоізоляція, проблеми у спілкуванні;
- зміна соціального, економічного статусу (престижність особистості, погіршення матеріального становища, низька якість життя, збільшення залежності від інших тощо), питання взаємин з іншими віковими групами;
- проблеми організації вільного часу та відпочинку;
- криза пізнього віку, переживання відсутності життєвої перспективи, обмеженість самореалізації та інші психологічні проблеми особистості.

Особливе місце серед проблем літніх людей в аспекті соціальної роботи займають також проблеми “ейджизму” та жорстокого ставлення до представників даної вікової групи з боку деяких представників суспільства.

Ейджи́зм розглядається авторами як “дискримінація за віком і означає негативне або принижуюче ставлення до будь-якої вікової групи” [5, с.207]. Хоча, як зазначають автори, найчастіше йдеться саме про неналежне ставлення до представників похилого віку. Не можна не погодитися з точкою зору західних психологів, що

переважна орієнтація сучасного суспільства на молодих і є проявом ейджизму. Причому, в цьому контексті існує й інше визначення ейджизму як “демонстрація власної сили через вікові взаємини” [5]. Варто зазначити, що українському менталітетові завжди було притаманне поважливе ставлення до осіб літнього (старшого) віку, однак, внаслідок прискороеного поширення глобалізаційних та інформаційних міжкультурних процесів, доводиться визнавати, що подібне негативне ставлення до старших присутнє і в нашому сьогоденні.

Близька до ейджизму і проблема вияву жорстокості до літніх людей. Причому, виділяють декілька різновидів подібного ставлення: фізичну жорстокість (побиття, погрози, сексуальне насильство тощо); психологічну жорстокість (словесні образи, формування страху і боязні, ізоляція, здирництво, грубість, безжалісність та ін.); експлуатація – економічна жорстокість (відмова в утриманні, підтримці, обмеження доходів, крадіжки грошей, незаконне відбирання помешкань, нанесення ущербу тощо); порушення прав; зневага та інші.

Зрозуміло, що наведений перелік проблем не є вичерпним. Але і зазначені групи негараздів переконливо свідчать про те, наскільки складно літній людині адаптуватися до нових для неї (пов’язаних з віковими соціалізаційними процесами) умов існування. Ось чому соціальна робота з особами похилого віку є досить складною, напруженою діяльністю, від ефективності якої значною мірою залежить нормальне існування та продовження життя людини.

Слід зазначити, що у суспільстві існують усталені роками форми і методи соціальної роботи з вище означеною категорією. Зокрема, умовно їх можна поділити на такі групи.

1. Матеріальне забезпечення, яке включає пенсії та грошову допомогу.

2. Натуральна підтримка у вигляді продуктів харчування, палива, медикаментів, засобів гігієни, організації гарячого харчування тощо.

3. Покращення соціальних умов завдяки наданню соціальних послуг вдома та в стаціонарних установах.

4. Психолого-соціальна підтримка у вигляді консультацій різного характеру, організації культурного дозвілля тощо.

Відмітимо, що у літературі немає чітко сформульованих поглядів і розробок, що характеризують соціально-психологічні особливості соціальної роботи з певною категорією взагалі, і з людьми похилого віку, зокрема. Тому, з огляду на завдання нашого дослідження, зупинимося більш детально на соціально-психологічних засадах надання різних видів послуг літнім людям.



Перш за все, звернемося до законодавчого визначення понять, що розглядаються. Згідно зі статтю 1 Закону України “Про соціальні послуги” під соціальними послугами розуміють “комплекс правових, економічних, психологічних, освітніх, медичних, реабілітаційних та інших заходів, спрямованих на окремі соціальні групи чи індивідів, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги (далі – особи, що потребують соціальних послуг), з метою поліпшення або відтворення їх життєдіяльності, соціальної адаптації та повернення до повноцінного життя” [1]. Стосовно психологічних послуг, то вони визначаються як “надання консультацій з питань психічного здоров’я та поліпшення взаємин з оточуючим соціальним середовищем, застосування психодіагностики, спрямованої на вивчення соціально-психологічних характеристик особистості, з метою її психологічної корекції або психологічної реабілітації, надання методичних порад тощо” [1, с. 3].

Як бачимо, нормативне визначення соціальних і психологічних послуг включає в себе такі основні форми і методи, як консультація, регулювання процесу міжособистісної взаємодії, психодіагностика, медико-соціальну та психологічну реабілітація, сприяння в адаптації та ін. Зазначимо, що усі ці форми соціально-психологічної допомоги можуть надаватися у спеціалізованих відділеннях територіальних центрів обслуговування одиноких непрацездатних громадян, геріатричних будинках-інтернатах, центрах по організації дозвілля, інших соціальних службах для осіб похилого віку. Спробуємо деталізувати деякі з перерахованих видів соціально-психологічних послуг.

Методи психодіагностики, на нашу думку, слід дуже обережно використовувати по відношенню до людей похилого віку, оскільки для багатьох з них заповнення бланків і діагностичних форм є досить складним заняттям і може призвести до втоми, роздратування, небажання брати участь у спеціальних процедурах. Доречним буде з діагностичною метою використання методів спостереження, вивчення документів, застосування менш громіздких та складних для сприймання та розуміння методик.

Одним із таких, що є найбільш уживаним, на нашу думку, є метод соціально-психологічної консультації. Причому, можуть здійснюватися різні види консультативної допомоги: сімейне консультування (для сприяння вирішення проблем у сім’ї, родині), індивідуальне консультування (для пом’якшення особистісних проблем вікового розвитку, зокрема, переживання вікової кризи тощо), за потреби, – професійна консультація та ін. Різні види

консультування допомагають розвивати у літніх людей здатність більш адекватно та повно сприймати себе та інших, змінювати та робити більш гнучкою систему внутрішньо особистісних переживань і міжособистісних відносин. Практики називають такі проблеми, з якими літні люди звертаються до психологів: вплив соматичних захворювань на життєдіяльність престарілої людини, різні прояви психоемоційних станів (страхи, тривога, депресія, апатія), смерть близької людини, переживання самотності, проблеми взаємин між поколіннями, конфлікти, проблеми виховання внуків та ін. [6].

Ще одним методом для покращання міжособистісних стосунків може бути тренінг як активний і дієвий соціально-психологічний вплив, спрямований на зняття наслідків різноманітних психотравмуючих ситуацій, міжособистісної напруги, поліпшення навичок спілкування, формування особистісних передумов для допомоги в адаптації та ін. Тематика тренінгів може стосуватися різноманітних проблем і ситуацій, в залежності від наявної діагностованої проблематики.

Не менш дієвою формою соціально-психологічної допомоги людям старшого віку є реабілітація. В загальному розумінні соціальна реабілітація – це комплекс соціально-економічних, медичних, юридичних, професійних та інших заходів, спрямованих на забезпечення необхідних умов існування та залучення означених груп до повноправного життя в суспільстві. Медична форма реабілітації передбачає надання послуг лікувального характеру, проведення бесід щодо здорового способу життя, особливостей харчування літніх людей, придбання різноманітних пристроїв, що допоможуть у пересуванні тощо. Звичайно, не менш важливою умовою соціальної реабілітації престарілих у сучасний період переходу до ринкових відносин стає і підтримка рівня життя за рахунок підвищення розмірів пенсій як за рахунок держави, так і за рахунок інших джерел. Зауважимо, що для повноцінного життя літніх людей, для підвищення ефективності їх медико-соціальної реабілітації, необхідна гуманістична установка суспільства на максимально тривале забезпечення соціальної активності літніх людей, а також на покращення матеріального становища означених груп.

Процеси реабілітації і адаптації особистості до життя в старості можуть протікати, принаймні, у двох основних формах – активній і пасивній. У першому випадку йдеться про так звану “активну старість”. Її проявами можуть бути:

– творча старість – настає тоді, коли люди йдуть на заслужений відпочинок, і, відійшовши від професійної діяльності, продовжують брати участь у суспільному житті, вихованні молоді, займаються

популярною працею. Тобто вони живуть повнокровним життям, не відчуваючи будь-якої неповноцінності;

– соціальна пристосованість – цей тип відрізняється гарною соціальною і психологічною адаптацією. Але енергія цих пенсіонерів спрямована, головним чином, на влаштування власного життя – матеріальне благополуччя, відпочинок, розваги і самоосвіта. Тобто на те, на що раніше їм бракувало часу;

– сімейна старість – тип, в якому переважають жінки. Люди знаходять головне застосування своїх сил в родині. Оскільки домашня робота невичерпна, їм ніколи нудьгувати. Проте задоволеність життям у них буває нижче, ніж у представників попередніх двох типів;

– зміцнення здоров'я – до цього типу належать люди, сенсом життя яких стає турбота про зміцнення власного здоров'я, що не тільки стимулює достатньо різноманітні форми активності, але й дає певне моральне задоволення. Однак ці люди часто схильні перебільшувати значення своїх справжніх і фіктивних хвороб. Вони також можуть характеризуватися підвищеною тривожністю.

У випадку, коли людина не проявляє належної соціальної та соціально-психологічної активності, говорять про розвиток так званих “пасивних” форм прояву старості, а саме:

– агресивний тип – сюди можуть бути віднесені буркотливі престарілі, незадоволені станом оточуючого світу. Вони часто критикують всіх і все, окрім самих себе, усіх повчають і тероризують оточуючих нескінченими претензіями;

– зневірений тип – це люди, які самотні і сумні, зневірені в собі і у власному житті. Вони не бачать ніякого позитиву, іноді звинувачують себе за дійсні та фіктивні втрачені можливості, не здатні позбутися сумних спогадів про життєві помилки, що робить їх глибоко нещасними. Ці люди бувають дуже вразливими, часто ображаються.

На жаль, подібна пасивна старість зумовлює небажані зміни особистості людини, а отже, і негативні прояви у буденному житті. Знаходячись у безпосередній близькості до своїх онуків чи дітей, інших людей, що стикаються з ними, вони створюють у домі, в побуті, громадських місцях осередки соціальної напруги. Завданням практичних психологів і соціальних працівників є спонукання престарілих до розвитку власної особистості, покращання стосунків із оточуючими, надання допомоги в реабілітації та адаптації.

Важлива роль у вирішенні багатьох проблем, пов'язаних з медико-соціальною реабілітацією літніх людей, належить саме соціальним працівникам, які найчастіше і займаються соціальною

роботою з людьми похилого віку. Для успішної соціально-психологічної допомоги літнім людям соціальному працівникові необхідні такі групи умінь і навичок:

– навички індивідуальної роботи: вміння дієво спілкуватись з людьми похилого віку; вміння вислухати літню людину з розумінням та цілеспрямовано; навички створення і розвитку добрих відносин; вміння добитися довіри підопічних; вміння обговорювати гострі проблеми в позитивному емоційному настрої, підтримувати цей настрій; вміння активізувати зусилля людей для вирішення власних проблем;

– навички представництва та посередництва: вміння налагоджувати контакти з різними підприємствами, закладами, установами, організаціями тощо, які беруть участь у наданні послуг літнім людям; вміння представляти інтереси клієнтів при вирішенні питань, пов'язаних із замовленням чи зверненням підопічного;

– навички оцінювання: вміння аналізувати матеріально-побутовий та психологічний стан підопічного з метою його поліпшення в установленому порядку; вміння оцінювати власну діяльність по наданню допомоги клієнту, і, в разі потреби, активізувати її чи залучити додаткові ресурси;

– навички активної профілактичної роботи: займати активну життєву позицію у справі виявлення одиноких людей похилого віку, які потребують допомоги і проживають на території району; агітувати за здоровий спосіб життя тощо.

Зрозуміло, що в межах даної публікації неможливо в достатньому обсязі висвітлити усі особливості проблематики та надання соціально-психологічних послуг людям літнього віку. Дана тематика потребує подальшого вивчення та вдосконалення.

**Висновки.** Проблеми соціально-психологічного забезпечення розвитку і надання соціальних послуг взагалі, і людям літнього віку зокрема, є досить актуальним науковим та практичним завданням з огляду на соціально-демографічні проблеми в нашому суспільстві, з одного боку, а з іншого, – зважаючи на необхідність здійснення реформування системи соціальних послуг з урахуванням вимог сьогодення.

Концепція розвитку соціально-психологічного забезпечення соціальних послуг повинна базуватися на ґрунтовному вивченні проблематики особистості літніх людей в аспекті їх соціалізації. Крім того, не менш важливими уявляються подальші дослідження специфіки професійної взаємодії між соціальними працівниками та клієнтами – особами похилого віку, а також визначення змісту та форм соціально-психологічної підтримки цим людям.

Зауважимо, що за радянських часів у більшості громадян не було можливості отримання професійної соціально-психологічної

допомоги, і сьогодні ті, хто належать до групи клієнтів престарілого віку, іноді навіть і не здогадуються про таку можливість. Та і сама соціально-психологічна наука повинна постійно збагачуватися новим теоретичним і практичним досвідом, який покликаний допомогти людям на будь-якому віковому етапі свого життя відчувати себе повноцінним членом суспільства та особистістю, що має перспективи розвитку.

### Список використаних джерел

1. Закон України “Про соціальні послуги” (Із змінами та доповненнями) // Відомості Верховної Ради. – 2003. – №45. – с.358.
2. Александрова М.Д. Старение: социально-психологический аспект // Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О.В. Краснова, А.Г.Лидерс. – М.: Академия, 2003. – С.177-182.
3. Амосов Н.М. Собрание сочинений: В 4-х томах/ Под. ред. Е.Н. Амосовой. – Донецк: Норд-Пресс.
4. Давыдовский И.В. Геронтология. – М.: Медицина, 1966 – 302 с.
5. Краснова О.В., Лидерс А.Г. Социальная психология старения: Учеб.пособие для студ. высш.учеб.заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 288 с.
6. Сафаргалеева С.Г. Предоставление психологической помощи гражданам пожилого возраста// Доступний з: [http://ugorsk.ru/razdel/social\\_sf](http://ugorsk.ru/razdel/social_sf).
7. Холостова Е.И. Социальная работа с пожилыми людьми: Учеб. пособие. – 2-е изд. – М.: Дашков и К, 2003. – 295 с.
8. Фролькис В.В. Долголетие: действительное и возможное. – Киев, 1982. – 324 с.

The publication is devoted problems of socially-psychological support of social work. Namely, in article features of development of socially-psychological services to people of advanced age are considered. The author makes a conclusion about necessity of carrying out of researches concerning a problematic of the person of the elderly, and also definition of the content of activity and psychological methods in the course of permission the difficulties of representatives of this age group.

**Keywords:** socially-psychological support of social work, the person of the aged man, socially-psychological problems of older persons, socially-psychological services, system of social protection of the population.

*Отримано: 12.03.2010*

## **Психологічні особливості впливу гендерних відносин на професійну взаємодію правників**

Стаття присвячена розгляду гендерних стереотипів та їхньому впливу на професійну діяльність працівників юридичного профілю. Зазначається, що гендерні відносини спрямовані на утвердження гендерного світобачення, впровадження практики фемінізму та гендерної рівноправності в житті. Висловлюється думка, що професійну взаємодію правників можна розглядати як гендерну взаємодію керівників та підлеглих.

**Ключові слова:** правники, гендерна рівноправність, гендерні стереотипи, конфлікти.

Статья посвящена рассмотрению гендерных стереотипов и их влиянию на профессиональную деятельность работников юридического профиля. Отмечается, что гендерные отношения направлены на утверждение гендерного миропонимания, внедрения практики феминизма и гендерного равноправия в жизнь. Высказывается мысль, что профессиональное взаимодействие юристов можно рассматривать как гендерное взаимодействие руководителей и подчиненных.

**Ключевые слова:** юристы, гендерное равноправие, гендерные стереотипы, конфликты.

Традиційно правничу діяльність визначають як специфічну чоловічу сферу праці, яка є культурним середовищем, що акумулює дух мужності і маскулітності. У зв'язку з цим поняття “правник” й асоціюється з чоловічою статтю. У всіх “небезпечних” напрямках діяльності (міліціонери, військові, пожежники тощо) жінки виконували функції суто обслуговуючого персоналу і були зайняті, переважно, у медичній, речовій та харчовій службах.

Процес входження жінок у правничий соціум розвивався у декількох напрямках: розширилося коло правничих спеціальностей, за якими змогли працювати жінки; професійне зростання дозволило їм просуватися по службі і займати високі посади; вони отримали право брати участь у небезпечних службових операціях (працівниці оперативних підрозділів ОВС).

Відзначимо, що така фемінізація правничої сфери зустрічає досить значну протидію з боку маскулітної культури. Науковці наводять як приклад історичний досвід служби жінок в армії,

акцентуючи увагу на те, що довгий час жіночі загони створювалися тільки як демонстраційні й вони не виконували реальних бойових завдань [6].

У зв'язку з цим постає питання про визначення соціального статусу жінок-правників. Необхідно з'ясувати, яке місце вони займають у структурі гендерних відносин, як впливають гендерні стереотипи на їхню роботу у правничому колективі.

Процес фемінізації правничої діяльності стає останнім часом закономірним і загальним. Можна виділити наступні причини цього з точки зору чоловіків і жінок.

На думку чоловіків, до таких причин належать бажання жінок:

- створити сім'ю, вийти заміж;
- забезпечити собі матеріальний дохід;
- довести всім, що вони не гірші за чоловіків (вплив фемінізму).

На думку жінок, вони стають правниками:

- тому що прагнуть уникнути безробіття;
- бо ця діяльність передбачає певні пільги, зокрема щодо медичного та пенсійного забезпечення;
- через необхідність влаштуватися на роботу за місцем служби чоловіка (в певній місцевості відсутня інша альтернатива) або під впливом сімейних традицій;
- через чоловічий склад характеру;
- внаслідок прагнення до самовираження;
- бо цей вид діяльності гарантує досить пристойну заробітну платню.

Диференціація причин присутності жінок в органах внутрішніх справ, з точки зору чоловіків і жінок, обумовлена, на наш погляд, стереотипами сприйняття статей в цілому. Правниче середовище являє собою не тільки специфічний соціальний інститут, що захищає правопорядок та громадську безпеку в державі, воно також є досвідом маскулінності соціалізації.

Професійна діяльність сучасного правоохоронця, зокрема працівника органів внутрішніх справ, надзвичайно психологізована, пронизана різноманітними формами соціальної взаємодії, а також характеризується підвищеним ризиком для життя і здоров'я, піддатністю стресам, професійно деформуючим впливам тощо. Вона здійснюється, як правило, в конфліктних та складних умовах, при значному фізичному та психічному навантаженні. Крім того, вирішення службових завдань в більшості випадків пов'язане з людським чинником, тобто з потребами, прагненнями, бажаннями, відчуттями, індивідуальними особливостями громадян, оскільки знаходиться в сфері суспільних взаємовідносин "людина – людина".



Особливого значення набуває тут гендерний фактор. В історії людства активним началом завжди вважався чоловік, жінці ж була відведена пасивна роль. Наразі це є одним із міфів, який сучасна жінка руйнує всією своєю поведінкою. Що більш цивілізованим та технологічним стає світ, то меншу роль відіграє наявність чи відсутність фізичної сили у досягненні результату. Сьогодні головними якостями стали креативність, освіченість, професійність, комунікабельність та цілеспрямованість.

Гендерний образ юридичних професій в Україні протягом останнього часу істотно змінився. Нині юридичний фах здобувають або більше, або принаймні стільки ж дівчат, як і хлопців. Хоча види діяльності, що традиційно асоціюються із застосуванням фізичних методів впливу та наявністю безпосереднього фізичного ризику, дотепер вважаються “чоловічими”, в першу чергу, це органи внутрішніх справ. Не змінився й стереотип, що жінка в правоохоронних органах не може займати посаду керівника, в іншому разі це сприймається багатьма чоловіками як посягання на їх авторитет у колективах.

У країнах Європейського Союзу 20-40% працівників правоохоронних органів – жінки, в Україні серед працівників органів внутрішніх справ жінок близько 10% [7]. На сьогодні немає відповідного обліку, на яких саме посадах задіяні жінки, тому немає й точної інформації про те, скільки з них очолює певні відділи та служби.

Така дискримінаційна позиція є недоречною не лише в правовому аспекті. Як свідчать наукові дослідження [2], жінки за своїми інтелектуальними, морально-психологічними та деякими іншими якісними характеристиками не лише не поступаються багатьом своїм колегам (чоловікам) по службі, а часто й значно випереджають деяких з них. Отже, у них цілком нормальні стартові можливості для кар’єрного росту.

Науковцями встановлено ряд обставин, що істотно впливають як на залучення жінок до роботи у силових структурах, так і на гальмування цих процесів. Проведені дослідження свідчать, що жінки менше заповлігизовані; тільки 14% респондентів вважають, що політична орієнтація впливає на кар’єру (чоловіків, які поділяють цю думку, вдвічі більше). Жінки більше орієнтовані на професійно-кваліфікаційний розвиток (28% проти 18%), що є міцним фундаментом для кар’єрного зростання [5, с. 58].

При цьому певна частина жінок сама не бажає обіймати керівні посади. Гендерні стереотипи традиційної ієрархії поведінки, де чоловік головний, а жінка – підпорядкована, діють у правничому

середовищі, можливо, сильніше, ніж деінде. Жінки-правники пояснюють таку ситуацію побоюванням, що посада керівника перешкодить їм виконувати сімейні обов'язки, що вони не витримують значних фізичних та емоційних напружень у конкурентній взаємодії з чоловіками.

Відмітимо, що колеги та вище за рангом керівництво пропонує на керівну посаду частіше чоловіка, аніж жінку, оскільки віддає данину усталеним стереотипам статевої приналежності до певних ієрархічних ланок.

Відповідно, маємо констатувати, що поки наявний небажаний, з точки зору ефективності взаємодії, гендерний вплив на професійну діяльність правників. Працівники силових підрозділів психологічно не готові працювати в умовах статево-змішаного колективу, де жінка може виступати як рівноправний колега-спеціаліст або керівник. Для багатьох правників взаємодія з жінкою прийнятна лише як із співробітником, що має нижчий посадовий статус. Це не може не викликати певних труднощів при вирішенні оперативно-службових завдань.

При цьому слід зазначити, що на сьогодні в органах внутрішніх справ практично немає служб, де б не працювали жінки. Традиційно вони становлять більшість у кримінальній міліції у справах дітей (КМСД). Дослідники пояснюють це як патріархатними уявленнями про те, що жінка, нібито, більш "близька" до дітей, ніж чоловік, а також тим, що й самі діти віддають перевагу співпраці з правником-жінкою. На нашу думку, КМСД – це майже єдиний підрозділ органів внутрішніх справ, де правники-чоловіки сприймають існування колег-жінок як не лише нормальну умову функціонування цієї правової сфери, але й як необхідну.

Жінки задіяні також у слідчих підрозділах, відділах по роботі з персоналом, експертно-криміналістичних центрах, центрах громадських зв'язків та службах виховної і соціально-психологічної роботи. Незважаючи на перешкоди (об'єктивного й суб'єктивного характеру), в останні роки збільшилася кількість жінок, призначених на посади оперуповноважених карного розшуку, Державної служби по боротьбі з економічними злочинами, в підрозділи дізнання, Державної автоінспекції та ін.

Жінки, в більшості, обіймають "мозкові" правничі посади, тобто ті, на яких особливо затребувані аналітичні та інтелектуальні здібності особистості: висувають різноманітні версії, пропонують способи їх відпрацювання, плануються роботу слідчо-оперативної групи щодо розслідування злочину.

Цікаве наукове дослідження щодо службової діяльності чоловіків і жінок в органах внутрішніх справ провела Л. Гуменюк

[4]. Вона вказує на те, що “керівники практичних підрозділів значно вище оцінюють ділові якості випускників жіночої статі: 65% експертів назвали їх виконавськими і дисциплінованими працівниками, 50% – компетентними спеціалістами, 62% – відповідальними за доручену справу, 83% – доброзичливими у спілкуванні з оточуючими, 48% – щирими, відкритими, старанними, енергійними, чесними, працьовитими, з високим рівнем культури, активістами громадського життя колективу. Вони наполегливо працюють над підвищенням професійного рівня” [4, с. 3].

Тобто даючи оцінку впливу гендерних відносин на професійну взаємодію правників, можна констатувати, що основною проблемою таких відносин є панування у свідомості самих правників негативних (дискримінаційних) стереотипів “правильної” поведінки осіб залежно від їхньої статі. При цьому такі стереотипи є не лише в нібито домінуючих у правничому середовищі чоловіків, а й у самих об’єктів дискримінації – їхніх колег-жінок. Відповідно, вплив гендерних відносин на даному етапі розвитку українського суспільства можна вважати впливом гендерних стереотипів. Й підвищувати ефективність правничої взаємодії між представниками обох статей, на нашу думку, слід через подолання традиційних уявлень про ієрархічне місце чоловіка та жінки.

Слід зазначити, що однією з найбільш складних проблем кожного молодого спеціаліста, який вливається у правниче середовище, є адаптація до умов служби. У зв’язку з цим цікавий факт було виявлено у відповідних дослідженнях вітчизняних науковців [4]: за оцінкою експертів, успішно адаптувалися до умов служби протягом першого року служби 50% випускників-чоловіків і 67% жінок; відповідно 73% і 85% відповідають посадам, які займають; 78% і 87% придатні до роботи в органах внутрішніх справ. Також встановлено, що серед працюючих тривалий час жінок не було таких, хто не відповідає займаним посадам чи непридатний до служби в органах внутрішніх справ [4, с. 53].

Тобто, як не дивно, зважаючи на стереотипи та традиційні перешкоди недосконалого гендерного виховання в нашій країні (традиційні заклики “роби те, що належить жінці” та “дій, як справжній чоловік”), жінки, у певному сенсі, більш пристосовані до виконання правничих обов’язків, ніж чоловіки.

Зазначимо, що кількість жінок, які виявляють бажання працювати в правничому середовищі загалом, та в міліції зокрема, невпинно зростає. Це явище характерне для всіх країн світу. Жінки успішно займають посади, що вимагають службової та виконавської дисципліни, наполегливості, активності, ініціативи, творчості,

гнучкості у прийнятті рішень, високого рівня спілкування з населенням, громадськістю та засобами масової інформації.

Існує ще один аспект позитивного впливу гендерних відносин на правничу взаємодію. Ряд дослідників [3] відмічають, що присутність жінок у чоловічому колективі не тільки підвищує культуру спілкування колег, але й сприяє нейтралізації стресів та нервових зривів, що виникають під час виконання службових обов'язків.

На жаль, серед керівників-чоловіків різного рівня часто присутні недостатньо фахово-підготовлені для управління саме гендерно-змішаним колективом особи. Свою некомпетентність та низькі загальну й професійну культуру вони часто "демонструють" у спілкуванні з підлеглими, у тому числі й жінками. Подібну поведінку керманічі-агресори, на нашу думку, вважають не лише прийнятною, але й гідною пошани та наслідування, бо саме брутальність та певна інтелектуальна недолугість, поєднана з небажанням прислухатися до делікатнішого співрозмовника, складає один із розповсюджених стереотипів мужності. Така "мужність" часто стає орієнтиром у професійній взаємодії правників, чий фах вважався зразком маскулінної культури.

Як свідчать проведені дослідження, зазначений стиль поведінки серед колег-правників часто продукують як чоловіки, так і жінки (у 45% випадків конфліктні ситуації відбуваються з вини керівника; 33% – через різні види несумісності співробітників, у тому числі й психологічну; 15% – через неправильний підбір кадрів, близько 10% – з інших причин).

Типовими є ситуації, коли більшість жінок у практичних органах працюють у режимі подвійного навантаження (службове навантаження поєднуються з традиційними обов'язками домогосподарки), що призводить до постійного емоційного та фізичного перенапруження та перевтоми. Такий стресовий психоемоційний стан часто супроводжується психічним, емоційним, а іноді й фізичним відстороненням від об'єктів професійної діяльності. Наприклад, такий виснажений правник може образити та травмувати потерпілу особу, яка прийшла до нього (до неї) по допомогу. Відповідно, ця ситуація потребує детального аналізу та вжиття потрібних заходів впливу на несприятливі умови професійної взаємодії правників.

На наш погляд, з метою виховання у майбутніх правоохоронців шанобливого ставлення до колег-жінок слід проводити цілеспрямовану виховну роботу ще у стінах вищих навчальних закладів, що на сьогодні відсутнє, не кажучи вже по дисциплінарну увагу до зловживань на гендерному ґрунті в професійній діяльності правників. Підкреслимо, що зазначене рівною мірою стосується осіб обох статей:

жінки також часто зневажають професійні якості своїх колег через дискримінаційні причини.

Для керівників різного рівня актуальним завданням є попередження та розв'язання конфліктів у керованих ними колективах, тому що багато ситуацій в управлінській діяльності містять в собі суперечності. У дослідженнях організаційно-конфліктної повсякденності підкреслюється її критичний характер, болісний процес перестроювання відносин окремої особистості до самої себе, до оточуючих і до організації в цілому. Конфлікти в будь-яких колективах неминучі, оскільки в процесі спільної діяльності беруть участь люди з різною професійною підготовкою, особистісними якостями, соціальним станом, темпераментом, життєвим досвідом, віком, освітою.

Основою для засвоєння різних за конструктивністю способів вирішення конфліктних ситуацій слугує поступове накопичення досвіду. Одним із найважливіших аспектів зазначеної проблеми є питання про взаємини персоналу з керівниками різного управлінського рівня з урахуванням їх гендерних особливостей.

Враховуючи вплив частоти конфліктів і ефективного їх вирішення на стан соціально-психологічного клімату колективу будь-якої організації, на якість її діяльності, актуальність дослідження цього аспекту стає очевидною.

Цікавим у цьому сенсі видається дослідження, проведене провідними українськими (Барко В.І.) та британськими вченими-правниками [1]. Науковцями було здійснено анкетування (2001-2002 рр.) близько 600 працівників районних управлінь міліції м. Києва у званні від рядового міліції до майора і вікового інтервалу від 20 до 40 років, 75 магістрів Інституту управління академії (7-9 місячні терміни навчання), 10 викладачів Інституту управління НАВСУ. Анкети передбачали з'ясування ставлення підлеглих до управлінців і системи управління, погляди управлінців на свою роль у діяльності поліції, механізми управління поліцією в сучасних умовах, бачення шляхів розвитку поліцейського менеджменту, ставлення до системи навчання і навчальних предметів під час підготовки магістрів управління тощо.

Було з'ясовано, що за всіма показниками стосунків із начальством жінки продемонстрували гірші показники:

- ставлення до жінок-керівників у системі органів внутрішніх справ позитивне, хоча з-поміж офіцерів воно значно критичніше, ніж у сержантів;
- рівень задоволення роботою у жінок-працівників органів внутрішніх справ значно нижчий, порівняно з чоловіками;

- жінки-правники вважають, що виконувана ними робота є менш корисною;
- працівники міліції жіночої статі більш критично ставляться до свого керівництва, зокрема, нижче оцінюють відповідність керівника посаді.

З іншого боку, за даними вказаного дослідження, до жінок-правників керівництво застосовує суворіші методи роботи, ніж до чоловіків. Жінки менш задоволені стилем керівництва, ніж чоловіки, вони критичніше ставляться до оцінки лідерських якостей як свого безпосереднього керівника, так і керівника підрозділу. Нарешті, керівники користуються меншою повагою і визнанням з боку жінок, ніж з боку чоловіків. Крім того, жінки-міліціонери помічають у своїх керівників більше проявів професійної деформації, ніж чоловіки. Вони страждають від грубості та недобррозичливості, неухважності й неповаги до них, необ'єктивності та формалізму.

Між тим, для керівників міліції загалом характерна дещо завищена самооцінка своїх управлінських рис та ефективності застосовуваних методів, яка, здебільшого, не збігається з більш критичною думкою підлеглих. Особливо це стосується методів впливу на підлеглих та стилів керівництва, які часто є примусовими й авторитарними; оцінки ролі керівника у вирішенні конфлікту, яка, на думку підлеглих, є значно скромнішою, ніж вважають самі управлінці. Завищеною є також точка зору керівників про міру їх поваги в колективі з боку підлеглих та самооцінка лідерських якостей.

Відповідно, розглядаючи психологічні особливості впливу гендерних відносин на професійну взаємодію правників, ми констатуємо, що така взаємодія має, перш за все, розглядатися як гендерна взаємодія керівників та підлеглих.

Отже, психологічні особливості впливу гендерних відносин на професійну взаємодію правників можна охарактеризувати:

- вливанням фемінізації у правничій фах;
- різницею причин, якими чоловіки та жінки пояснюють працю жінки у правничому середовищі;
- стереотипами сприйняття приналежності певної статі до професійної діяльності (“правничий фах – суто маскулінний”);
- уявленням, що керівником, особливо керівником у силових структурах, може бути лише чоловік, а не жінка. Такий стереотип діє на представників обох статей й заважає жіночій кар'єрній активності.

### **Список використаних джерел**

1. Барко В. І. Дослідження особливостей системи управління в органах внутрішніх справ на основі соціологічного опитування працівників міліції [http://www.naiou.kiev.ua/tslc/pages/biblio/visnik/n2001\\_4/barko.htm](http://www.naiou.kiev.ua/tslc/pages/biblio/visnik/n2001_4/barko.htm)
2. Гендерна педагогіка. Хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / В. А. Гайденко (ред.), А. В. Предборська (пер. з англ.). – Суми : Університетська книга, 2006. – 313 с.
3. Грошев И.В. Гендерные особенности конфликтности на предприятиях и в организациях / И.В. Грошев // Социологические исследования. – 2007. – № 6. – С. 122-130
4. Гуменюк Л. Відповідальні, компетентні, доброзичливі / Л. Гуменюк // Юрист. – 2006. – № 132. – 30 травня – 14 червня. – С. 53
5. Івченко Ю. Професійне зростання жінок, у правоохоронній сфері: проблемні питання / Ю. Івченко. – Право України. – 2006. – № 5. – С. 57–61.
6. Кочарян А.С. Личность и половая роль: симптомокомплекс маскулинности/феминности в норме и патологии: дис. д-ра психол. наук: 19.00.04 / Харьковский гос. ун-т. – Х., 1996. – 416 с.
7. Становище жінок в Україні: реалії та перспективи: парламентські слухання 9 червня 2004 р. / Верховна Рада України. Комітет з прав людини, національних меншин і міжнародних відносин. Програма розвитку ООН. – К., 2004. – 171 с.

The article is devoted consideration of gender of stereotypes and their influence on professional activity of workers of legal type. It is marked, gender relationships are directed on claim of gender attitude, introductions of practice of feminism and gender equality of rights in life. An idea speaks out, what the professional co-operation of lawyers can be examined as gender co-operation of leaders and inferiors.

**Key words:** lawyers, gender equality of rights, gender stereotypes, conflicts.

*Отримано: 4.02.2010*



## Особливості психічного стану фрустрації у підлітків з акцентуаціями характеру

У статті розкрито особливості психічного стану фрустрації у підлітків з акцентуаціями характеру, визначено комплекс фрустраторів, здатних викликати підсилення акцентуєваних рис різних типів, провокуючи прояви дезадаптації та загальне погіршення психічного здоров'я у таких підлітків. Проаналізовано вплив акцентуацій на специфіку динаміки та проявів фрустрації, визначено відносні рівні фрустрованості та фрустраційної толерантності підлітків за показниками легкості виникнення і тривалості стану фрустрації, силою відповідних негативних переживань, схильністю до деструктивних фрустраційних реакцій, здатністю долати психоемоційне напруження у фрустраційних ситуаціях.

**Ключові слова:** фрустрація, підлітковий вік, акцентуації характеру, прояви фрустрації, фрустрованість, фрустраційна толерантність, фрустраційні ситуації, типи акцентуацій характеру, деструктивні фрустраційні реакції, психічне здоров'я.

В статье раскрыты особенности психического состояния фрустрации у подростков с акцентуациями характера, определен комплекс фрустраторов, способных вызвать усиление акцентуированных черт разных типов, провоцируя проявления дезадаптации и общее ухудшение психического здоровья таких подростков. Проанализировано влияние акцентуаций на специфику динамики и проявлений фрустрации, определены относительные уровни фрустрированности и фрустрационной толерантности подростков по показателям легкости возникновения и длительности состояния фрустрации, силе соответствующих негативных переживаний, склонности к деструктивным фрустрационным реакциям, способности преодолевать психоэмоциональное напряжение во фрустрационных ситуациях.

**Ключевые слова:** фрустрация, подростковый возраст, акцентуации характера, проявления фрустрации, фрустрированность, фрустрационная толерантность, фрустрационные ситуации, типы акцентуаций характера, деструктивные фрустрационные реакции, психическое здоровье.

У зв'язку з загостренням соціально-економічних проблем в сучасній Україні, особливої актуальності набуває питання соціальної адаптації підростаючого покоління до нестабільних умов сьогодення, насичених фрустраційними ситуаціями, коли унеможливлена безперешкодна реалізація значущих цілей та життєвих планів особистостей. Відповідно, нагального вирішення потребують питання грамотної організації індивідуального підходу в навчально-виховному

процесі загальноосвітньої школи та психологічна підтримка учнів з метою збереження і зміцнення їхнього психічного здоров'я.

При цьому першочергової допомоги потребують підлітки, адже в їхньому віці загострюються та виникають нові психологічні проблеми, пов'язані з кризою ідентичності та особливостями пубертатного періоду. Недостатній досвід виходу зі скрутних ситуацій та самостійного додання серйозних перешкод на шляху досягнення своїх цілей часто є причиною відчуття безпорадності підлітка при зіткненні навіть з цілком переборними труднощами, загострення його психоемоційного напруження, характерного для стану фрустрації.

Зосередимо увагу на окремій категорії підлітків – особистостях з акцентуаціями характеру. Згідно з науковою позицією А.Є.Лічка, зміст поняття “акцентуація характеру” охоплює крайні варіанти норми, при яких певні риси характеру загострені настільки, що виникає вибіркова вразливість суб'єкта до певних психогенних впливів при добрій (часто підвищеній) опірності щодо інших [11]. Акцентуйовані риси обумовлюють певний дисбаланс в емоційно-вольовій та мотиваційно-потребовій сферах особистості, утворюють своєрідні “слабкі місця” в структурі характеру і, відповідно, ускладнюють звичну життєдіяльність особистості в ряді ситуацій, які пред'являють завищені вимоги до цих “місць найменшого опору”. Отже, акцентуйовані риси можна вважати своєрідними внутрішніми фрустраторами – факторами, що блокують цілеспрямовану конструктивну діяльність особистості.

Важливо досліджувати особливості динаміки та проявів фрустрації у підлітків з акцентуаціями характеру, адже мова йде про поєднання двох вагомих факторів ризику порушення психічного здоров'я – акцентуйованих рис характеру та психічного стану фрустрації. Знаючи найбільш типові фрустраційні реакції, властиві для представників різних типів акцентуацій, та фрустраційні ситуації, в яких емоційні та поведінкові прояви фрустрації набувають найбільшої деструктивної сили, можна запобігти появі відхилень психічного здоров'я у підлітків з акцентуйованими рисами. Для цього необхідно навчати таких підлітків об'єктивно оцінювати обставини, що провокують появу в них відчуття безпорадності та безвиході (особливо ситуації, адресовані до “місць найменшого опору”), формувати навички додання труднощів та адекватного реагування на нездоланні перешкоди, розвиваючи емоційну стабільність та навчаючи самоконтролю у фрустраційних ситуаціях.

На сьогодні емпіричного матеріалу, одержаного в результаті досліджень психології акцентуйованих особистостей, вочевидь не

досить, щоб точно оцінити специфіку психічного стану фрустрації підлітків з акцентуаціями характеру. Визначатимемо найбільш типові прояви фрустрації у таких підлітків, спираючись на аналіз наукових праць А.С.Лічка, Н.Л.Каменської, І.Подмазіна, О.І.Сибіль, С.Н.Морозюк, Н.М.Панасенко, І.Г.Кошлань, І.М.Бушая та О.З.Запужляка ([1 – 3; 5; 8 – 11]), присвячених вивченню особливостей особистісного розвитку, а також окремих аспектів емоційного реагування та поведінки підлітків з різними типами акцентуацій характеру. При цьому використовуватимемо результати досліджень фрустраційних реакцій, представлені в гіпотезах фрустраційної агресії (J.Dollard, L.Doob, N.Miller, O.Mowrer, R.Sears, 1939 [19]), фрустраційної фіксації (N.R.Maier, 1940 [17]), фрустраційної регресії (R.G.Barker, T.Dembo, K.Lewin, 1941 [18]) та евристичній теорії С.Розенцвейга (S.Rosenzweig, 1944 [16]). Орієнтуватимемось на наукову позицію російського психолога Н.Д.Левітова, відповідно до якої фрустрація є особливим психічним станом людини, що “виражається в характерних особливостях переживань та поведінки, викликаних об’єктивно нездоланими (або тими, що суб’єктивно так сприймаються) труднощами, які виникають на шляху досягнення мети чи вирішення задачі” [13, с.120].

Узагальнивши матеріали згадуваних вище наукових досліджень, зазначимо, що реакція особистості на фрустрацію може бути адаптивною та неадаптивною. Адаптивні реакції є конструктивними, спрямованими на вирішення проблеми, що заважає досягненню мети (спроби уникнення перешкод, а також стратегії їх усунення, здобуті в процесі зіткнення з подібними труднощами раніше та закріплені в індивідуальному досвіді). Неадаптивні реакції характеризуються низьким рівнем конструктивності при вирішенні проблем і лише створюють додаткові труднощі, часто погіршуючи фрустраційну ситуацію [14, с.95]. Відповідно, проявами фрустрації можуть бути такі реакції особистості [13]:

- толерантність (терплячість, витривалість), тобто стан, коли фрустратор не викликає фрустрацію. Може проявлятися у формі спокійної, розсудливої поведінки; у посиленому напруженні, докладанні зусиль для стримування небажаних імпульсивних реакцій; у формі бравади як способу приховати озлобленість, смуток чи зневіру;
- агресія – стенична реакція, що часто супроводжується втратою самоконтролю, проявляється переважно в забіякуватості, грубоцях, нахабності або може бути у формі прихованої недобррозичливості чи озлобленості;

- фіксація – стеничний, але ригідний стан (стереотипна поведінка, вперте продовження попередньої діяльності, навіть якщо вона марна чи навіть небезпечна) або “прикутість до фрустратора” (тривалі негативні переживання, аналізування фрустраційної ситуації), чи особлива форма фіксації – вередлива поведінка;
- “втеча” у цікаву діяльність як спосіб відволіктись, забути про дію фрустратора;
- депресія – астеничний стан з відчуттям безнадійності, втратою віри у власні сили, смутком чи апатією;
- регресія як повернення до більш примітивних, інколи інфантильних форм поведінки, або зниження ефективності діяльності;
- підвищений рівень емоційності поведінки.

За спрямованістю фрустраційні реакції можуть бути [16] екстрапунітивними (якщо індивід агресивно звинувачує в своїх труднощах зовнішні перешкоди та оточуючих осіб), інтрапунітивними (реакції самозвинувачення) чи імпунітивними (спроби особистості примиритись з ситуацією).

Важливо зазначити, що динаміка стану фрустрації та специфіка її проявів залежать від значущості заблокованих потреб та мотивів, сили відповідних перешкод та передбачуваності їхньої появи, рівня вихованості особистості, усвідомлення нею відповідальності за власні вчинки, але передусім – від індивідуально-типологічних особливостей особистості: властивостей вищої нервової діяльності, специфіки звичних для неї реакцій у критичних обставинах та рис характеру [4; 12; 13; 15], а отже, і від наявності акцентуйованих рис, типу акцентуацій характеру.

Зокрема, згідно з результатами наукових досліджень, проведених І.Г.Кошлань [3], підліткам з акцентуаціями характеру бракує конструктивних форм проявів негативних емоцій, характерним для них є блокування вияву позитивних емоцій, незначний об'єм паттернів емоційного реагування, емоційна нестабільність, незрілість та занижено самооцінка. Тобто такі підлітки особливо схильні до деструктивних емоційних проявів фрустрації у відповідних скрутних ситуаціях.

О.І.Кузьміна зазначала, що в ситуаціях фрустрації акцентуації характеру проявляються значно яскравіше і в цілому “заважають конструктивному прийняттю рішення – перешкоджають звільненню від фрустрації” [7, с. 95], тобто занурюють людину в переживання, відволікаючи від необхідних активних дій. Водночас деякі акцентуації характеру (гіпертимні, лабільні, епілептоїдні, циклоїдні),

поєднані з позитивним емоційним фоном та достатньо високим рівнем особистої вмотивованості на досягнення, навпаки, сприяють виходу з фрустраційних ситуацій [7].

Як бачимо, спираючись на результати останніх наукових досліджень, важко однозначно оцінити вплив акцентуйованих рис на особливості психічного стану фрустрації в підлітковому віці. Відповідно, **мета** цієї статті – проаналізувати специфіку динаміки та проявів фрустрації у підлітків з акцентуаціями характеру. Для досягнення поставленої мети важливо вирішити низку **завдань**:

- оцінити вплив акцентуйованих рис на динаміку та особливості проявів стану фрустрації особистості;
- проаналізувати особливості реагування підлітків з різними типами акцентуацій характеру у фрустраційних ситуаціях;
- оцінити схильність підлітків з різними типами акцентуацій характеру до неадаптивних фрустраційних реакцій, визначити, які чинники провокуватимуть деструктивні прояви фрустрації та становитимуть найбільшу загрозу для психічного здоров'я таких підлітків.

Без сумніву, специфічне поєднання акцентуйованих рис в структурі характеру особистості має визначати не тільки її вибіркочувразливість до ряду ситуацій, але і своєрідне коло фрустраторів, рівень толерантності до їхнього впливу, а також тип і силу реакцій-відповідей. Ситуації, що пред'являють завищені вимоги до “місць найменшого опору” підлітків з акцентуаціями характеру різних типів, фактично можна вважати фрустраційними – ситуаціями появи перешкод, що суб'єктивно сприймаються підлітками як нездоланні, адже супроводжуються відчуттям безвиході, власної безпорадності, посиленням тривоги, гострими афективними спалахами, що заважають неупередженій оцінці реальних обставин та пошуку виходу з незручного становища.

Надалі зосередимо увагу на характеристиці різних типів акцентуацій характеру, проаналізуємо, яких проявів фрустрації слід очікувати від їхніх представників у підлітковому віці та в яких ситуаціях (див. табл. 1).

Представлена в табл. 1 інформація дозволяє оцінити особливості реакцій підлітків з акцентуаціями характеру при зіткненні з життєвими труднощами та перешкодами. Як бачимо, представники різних типів акцентуацій досить неоднозначно сприймають появу перешкод на шляху досягнення поставлених цілей: в той час як одні підлітки важко переживають виникнення навіть дріб'язкових проблем, інших не “вбивають з колії” навіть серйозні труднощі; для одних більш типовими є реакції “втечі” при потраплянні в скрутні

ситуації, схильність перекладати відповідальність на оточуючих, а представники окремих типів акцентуацій обирають “боротьбу”, наполегливо захищаючи власні інтереси.

**Таблиця 1**

**Характеристика різних типів акцентуацій характеру у підлітків**

Тип акцентуації	Акцентуовані риси характеру	«Місця найменшого опору»	Ситуації, адресовані до «слабких місць»
Гіпертичний	Оптимізм, завжди підвищений настрій, яскрава жага діяльності, ініціативність, самостійність, комунікабельність, прагнення до лідерства; нестійкість, легковажність, імпульсивність; ризиковість	Надмірна самостійність, недостатність посидючості, брак уважності; схильність недооцінювати складність ситуації (переоцінювати власні можливості); нерозбірливість у стосунках	Монотонна діяльність чи вимушена бездіяльність, самотність чи обмеження контактів з однолітками, жорсткий дріб'язковий контроль з боку оточуючих, повсякденна нав'язлива опіка
Циклоїдний	Циклічні зміни емоційного фону: активність, жвавість, балакучість (період емоційного підйому), або похмурість, пригніченість, замкнутість, повільність у мисленні та діях (субдепресивна фаза)	Чергування фаз підйому (з труднощами, типовими для гіпертичних акцентуацій) та субдепресивних станів з підвищеною втомлюваністю, відчуттям власної неповноцінності, відразою до будь-якої діяльності	Самотність, одноманітна діяльність, кропітка праця в період підйому та різкі зміни обстановки, необхідність активної діяльності, інтенсивних контактів, критика з боку оточуючих у субдепресивній фазі
Лабільний	Вкрай мінливий настрій, емоційність, експресивність, схильність до глибоких і тривалих переживань, м'якосердість; розвинене почуття обов'язку, відповідальність, тактовність	Чутливість, вразливість, емоційна нестабільність – надмірна залежність самопочуття та поведінки від настрою	Емоційне неприйняття значущими людьми, вимушена розлука з ними; осуд, критика з боку оточуючих

Сенситивний	Вразливість, тривожність, високі моральні вимоги до себе, схильність до самоприниження, емоційна прив'язаність до рідних, покірність	Надмірна вразливість, підвищена тривожність, боязливість; невпевненість в собі, невміння захищатися та відстоювати власну позицію	Ситуації перевірки здібностей, публічних виступів; інтенсивні контакти з мало знайомими людьми; несправедливі звинувачення з боку оточуючих
Тип акцентуацій	Акцентуйовані риси характеру	«Місця найменшого опору»	Ситуації, адресовані до «слабких місць»
Шизоїдний	Замкнутість, відчуженість від оточуючого світу, емоційна холодність, знижена потреба у спілкуванні, уникання контактів; схильність до суперечливих вчинків, дивакуватих захоплень (занурення у світ фантазій)	Відсутність «внутрішньої єдності», суперечності та протиріччя в думках, почуттях та діях, брак інтуїції та емпатійності, непристосованість до побутового життя з повсякденними клопотами	Спроби «вторгнення» оточуючих у внутрішній світ; необхідність швидкого встановлення неформальних контактів
Психастенічний	Нерішучість, формалізм, педантизм, схильність до роздумів (часто порожніх), самоаналізу; відповідальність, охайність, дисциплінованість	Надмірна нерішучість при прийнятті рішень, страх брати на себе відповідальність, схильність до нав'язливих думок і дій, низька здатність витіснити неприємні переживання, підвищена тривожність	Необхідність приймати відповідальні рішення та робити вибір; ситуації перевірки здібностей; різкі зміни звичного оточення
Астеноневротичний	Включає ознаки невропатії (в дитинстві) та астеничного неврозу (дратівлива слабкість, підвищена втомлюваність, вередливість, плаксивість, іпохондричні ідеї, підвищена тривожність)	Виснажуваність, втомлюваність, швидка перенасичуваність розумовою діяльністю, «фіксація» на власному здоров'ї та надмірна залежність від фізичного самопочуття	Різкі зміни оточення; необхідність тривалий час займатись монотонною розумовою діяльністю, вимушене очікування, ситуації перевірки здібностей, змагання



Епілетоїдний	Схильність до дисфорій, запальність, «патологічна влада потягів», імпульсивність; негнучкість мислення (педантизм, дріб'язковість); непоступливість, владність	Ригідність мислення, нездатність швидко реагувати на зміни обстановки, егоцентризм, схильність до кумуляції афекту з наступними бурхливими розрядками	Ущемлення оточуючими інтересів підлітка, зазіхання на його майно
Нестійкий	Прагнення до споживацького способу життя: пошук розваг, задоволень; безвідповідальність, без ініціативність, боягузливість, висока навіюваність, поверховість мислення, легковажність	Низький рівень рефлексивності, негативна «Я-концепція», патологічна слабкість волі, невміння ставити перед собою довготривалі цілі	Умови бездоглядності; необхідність докладання вольових зусиль
Істероїдний	Надмірний егоцентризм, поверховість почуттів, прагнення привертати до себе увагу, експресивність, комунікабельність; схильність до самовихвалянь, обманів	Надмірний егоцентризм, нездатність до глибокого аналізу ситуації, страх втратити інтерес до себе з боку оточуючих; брак наполегливості при досягненні цілей	Ігнорування оточуючими, ураження самолюбства, втрата надії на отримання високого статусу, розвінчана виключність
Конформний	Життя за правилом: «бути як всі», конформність, навіюваність, некритичність мислення, банальність та шаблонність суджень, ригідність, консерватизм	Брак впевненості в собі, надмірна залежність від думки оточуючих, відсутність власної чіткої життєвої позиції, «розмита» ідентичність	Необхідність прояву ініціативи, приймання відповідальних рішень; різкі зміни оточення; виключення з референтної групи

Надалі детальніше проаналізуємо специфіку фрустрації у підлітків з різними типами акцентуацій характеру: особливості динаміки цього стану (легкість виникнення та “згасання”, “опірність” впливам фрустраторів, що характеризує рівні фрустрованості та фрустраційної толерантності, можливість “витіснення” негативних переживань, схильність до їхньої кумуляції тощо), характерні фрустраційні реакції та вірогідні деструктивні прояви фрустрації.

*Гіпертимний тип.* Відповідно до наукової позиції О.І.Кузьміної [7] акцентуйовані риси даного типу сприяють звільненню від фрустрації. Підлітки з гіпертимними акцентуаціями не схильні уникати скрутних ситуацій і, навпаки, відчувають потребу самостійно долати труднощі, докладаючи максимум зусиль. Їхне оптимістичне сприйняття дійсності та схильність не помічати дріб'язкові проблеми допомагають легше переживати невдачі. Таким чином, можемо стверджувати, що для представників цього типу акцентуацій характерний високий рівень фрустраційної толерантності, тобто у фрустраційних ситуаціях вони діють досить конструктивно, не втрачаючи самовладання. Однак їхня легковажність та деяка поверховість сприйняття реальних труднощів заважають ефективному доланню перешкод, особливо коли мова йде про “удари по слабких місцях”: надмірний контроль з боку оточуючих, обмеження діяльності чи необхідність монотонної копіткої праці. В цих ситуаціях виникає психоемоційне напруження, рівень якого перевищує поріг толерантності, провокуючи деструктивні прояви фрустрації, такі, як спалахи роздратування, гніву, агресії [2; 11].

*Циклоїдний тип.* Як зазначалось раніше (див. табл. 1), для підлітків з акцентуаціями цього типу характерні циклічні зміни настрою та самопочуття у формі субдепресивних і гіпертимних фаз. Згідно з результатами наукових досліджень О.І.Кузьміної [7] у фазі “підйому” представники циклоїдного типу здатні досить легко долати фрустрацію, адже їм притаманні риси характеру гіпертимного типу. Однак необхідно мати на увазі, що у субдепресивній фазі такі підлітки починають гостро переживати через проблеми, які раніше здавались дріб'язковими (через що не вирішувались, а отже накопичилось чимало незавершених справ). Відповідно, на шляху цілеспрямованої діяльності підлітків з циклоїдними акцентуаціями раптово виникають неочікувані перешкоди, для подолання яких у субдепресивному стані не вистачає ні сил, ні мотивації.

Через непередбачуваність періодичності чергування фаз важко прогнозувати, в яких ситуаціях психоемоційне напруження підлітків з циклоїдним типом акцентуацій перевищить рівень фрустраційної толерантності та на які прояви фрустрації слід очікувати: агресивні реакції чи депресивні стани.

*Лабільний тип.* Аналізуючи особливості “Я-концепції” підлітків з цим типом акцентуацій, І.М.Бушай вказує на ряд психологічних проблем: схильність до непослідовності у думках і діях внаслідок частих змін настрою, непередбачуваність вчинків у зв'язку з домінуванням екстернальних якостей контролю поведінки [5, с.35],

невпевненість в собі, а також труднощі з самоконтролем: неврівноваженість, високий рівень особистісної тривожності, нездатність швидко приймати рішення, надмірна вразливість до появи раптових проблем та схильність емоційно реагувати на них (часто агресивно). Саме ці риси і є найбільшими перешкодами для цілеспрямованої активної діяльності підлітків з лабільним типом акцентуацій, через що вони вважають нездоланими досить широкий діапазон ситуацій. Це дає підставу говорити про високий рівень фрустрованості таких підлітків та прояви фрустрації у формі підвищеної емоційності поведінки, тривожності, загострення страхів, ворожості, спалахів роздратування, депресивних станів (особливо в ситуаціях, адресованих до місць найменшого опору”, наприклад, пов’язаних з емоційним неприйняттям значущими людьми).

*Сенситивний тип.* Найбільшою перешкодою для цілеспрямованої діяльності підлітків з цим типом акцентуацій є їхня невпевненість у власних силах – у здатності досягнути мети. Можемо припустити, що стан фрустрації представників сенситивного типу виникатиме у відповідь на будь-які неочікувані зміни оточення, нові вимоги та завдання, адже такі підлітки через відчуття власної безпорадності сприйматимуть труднощі, пов’язані з подібними ситуаціями, як нездолані. Найбільше ж напруження викликать тимуть обставини, за яких легко схибити, не виправдавши сподівань оточуючих (змагання, контрольні роботи, іспити, публічні виступи), а також коли сумніви підлітка у власних силах підкріплюватимуться критичними зауваженнями, несправедливими звинуваченнями, глузуванням дорослих чи однолітків.

Відповідно, у фрустраційних ситуаціях від підлітків з сенситивними акцентуаціями слід очікувати інтрапунітивних афективних реакцій [11], депресивних проявів, а відкрита агресія можлива лише внаслідок тривалого накопичення агресивних спонукань [2], тобто при кумуляції фрустрації, викликаній “ударами по місцях найменшого опору”.

*Шизоїдний тип.* Враховуючи характерні для особистостей з цим типом акцентуацій відсутність внутрішньої єдності, суперечності в думках, почуттях, бажаннях та діях [11], важко прогнозувати специфіку всіх психічних станів, а отже, і передбачити особливості прояву фрустрації. Відчуженість підлітків з шизоїдними акцентуаціями характеру є наслідком “придушення” соціальних потреб, тобто ймовірним проявом стану “хронічної фрустрованості”. Згідно з даними експериментальних досліджень С.І.Подмазіна [9], такі підлітки недовірливо ставляться до оточуючих, невдоволені через власну некоммунікабельність, але переживання з цього приводу

маскують зовнішньою незворушністю, емоційною холодністю, стриманістю та незалежністю. Ігноруючи дрібні побутові труднощі та наполегливо досягаючи цілей в улюбленій діяльності, у скрутних фрустраційних ситуаціях підлітки з шизоїдними акцентуаціями схильні “тікати у світ фантазій”, а у випадку спроб вторгнення оточуючих у їхній внутрішній світ виявляють гострі афективні реакції імпульсивного чи екстрапульсивного типу [11], довго переживають, “застрягають” на образах, не здатні пробачати [2]. Тобто можемо стверджувати, що для представників шизоїдного типу акцентуацій характерний своєрідний тип фрустраційної толерантності у формі реакцій “втечі”, через що важко об’єктивно оцінити рівень їхньої фрустрованості.

*Психастенічний тип.* Можна стверджувати, що для підлітків з цим типом акцентуацій характерний досить високий рівень фрустрованості, адже вони схильні переживати через надумані проблеми та перешкоди, які, відповідно, неможливо подолати через їхній суб’єктивний характер. При цьому найбільший психологічний дискомфорт пов’язаний з фрустраційними ситуаціями очікування, коли передчуття ймовірних труднощів загострює тривожність, підсилює ригідність поведінки, що заважає конструктивному вирішенню проблем, а невдачі ще більше ускладнюють емоційний стан підлітка, сприяють накопиченню негативних переживань та їхній подальшій розрядці у формі агресивних реакцій. Таким чином, у представників психастенічного типу акцентуацій характеру фрустрація має виражений кумулятивний ефект і досить широкий діапазон проявів: “регресивні” реакції (тривога, невиправданий педантизм, нав’язливі сумніви, ригідна поведінка з фіксацією на своїх переживаннях), загострення агресивності та конфліктності [2].

*Астеноневротичний тип.* Враховуючи, що представникам цього типу акцентуацій притаманна висока виснажуваність та втомлюваність, можна прогнозувати появу в них відчуття власної безпорадності та неспроможності досягнути бажаного при зіткненні з будь-якими перешкодами, подолання яких вимагає більш-менш тривалої та інтенсивної праці. Отже, значно розширюється коло потенційно фрустраційних ситуацій, а рівень толерантності таких підлітків не може бути високим через їхню низьку стресостійкість, через що вони схильні до високого рівня фрустрованості і фрустраційних реакцій астенічного типу: тривожності, депресивних проявів, агресії у формі ворожості та підозрливості [2], спалахів роздратування зі сльозами та подальшим каяттям [11].

*Епілептоїдний тип.* Специфічною рисою емоційної сфери підлітків з цим типом акцентуацій є схильність до кумуляції афекту

та подальшої бурхливої його розрядки у формі спалахів гніву та люті [2; 11]. Важливо пам'ятати, що представники епілептоїдного типу акцентуацій в цілому мають високий рівень працездатності та наполегливо намагаються досягнути поставлених цілей, однак діють при цьому досить ригідно, а зазнаючи невдач, накопичують роздратування, шукаючи об'єкт для "розрядки". Саме тому такі підлітки часто конфліктують з оточуючими, якщо наштотуються на протидію з їхнього боку, реагують агресивними спалахами на кожну спробу зазіхання на власні інтереси [11]. Тому важко чітко визначити, за яких обставин підлітки з епілептоїдними акцентуаціями відчувають фрустрацію, але цілком очевидно, що відкриті її прояви (переважно агресивні реакції) спостерігатимуться в ситуаціях міжособистісної взаємодії, особливо коли мова йтиме про взаємодію зі слабшими однолітками чи молодшими дітьми – зручними "об'єктами для емоційної розрядки".

*Нестійкий тип.* Згідно з результатами досліджень І.М.Бушая для представників нестійкого типу акцентуації характеру властивий низький рівень рефлексивності, переважання почуття власної нікчемності, безініціативність та безвідповідальність; поведінка таких підлітків детермінована патологічною слабкістю волі, емоційною неврівноваженістю, схильністю відмовлятися від своїх намірів на невизначений термін [5, с. 42], невмінням долати життєві труднощі, а у випадку зіткнення з суттєвими перешкодами на шляху досягнення значущих цілей – реагуванням по типу "втеча" чи "відмова". Тобто, з одного боку, підлітки з нестійкими акцентуаціями мають низьку фрустраційну толерантність, не здатні реалізувати довгострокові цілі та долати більш-менш суттєві перешкоди, а з іншого боку – навіть не намагаються щось планувати, уникають відповідальних обов'язків, відмовляються боротись з труднощами, "втікаючи" таким чином не тільки від проблем, а й від психологічного дискомфорту, пов'язаного з неуспіхом в діяльності та неможливістю самореалізації.

*Істероїдний тип.* Можемо стверджувати, що стан фрустрації підлітків з цим типом акцентуацій завжди виникає в ситуаціях, які загрожують розвінчанням особистісної унікальності, заважають самовираженню. У відповідь на байдуже ставлення оточуючих такі підлітки можуть реагувати гострими афективними спалахами демонстративного характеру, конфліктують лише з метою привернути до себе увагу, але їхнє роздратування досить швидко зникає [2]. При цьому варто відзначити, що представникам істероїдного типу часто бракує наполегливості та сили волі для реалізації цілей, вони виявляють беспорядність при зіткненні з перешкодами, але важко

сказати, чи відчувають при цьому фрустрацію, адже спрацьовують психологічні захисні механізми “витіснення” – ігнорування негативної інформації про себе як спосіб “відгородження” від неприємних переживань та захисту власного самолюбства у разі неуспіху [5].

*Конформний тип.* Більшість ситуацій, що викликають фрустрацію у підлітків з конформними акцентуаціями характеру, пов’язані з необхідністю самостійного швидкого прийняття рішень, негайного реагування на раптову зміну обставин. При цьому доцільно говорити про внутрішні, суб’єктивно нездоланні перешкоди – невпевненість у своїй здатності самостійно вирішувати проблеми та долати труднощі. Відповідно, серед проявів фрустрації переважають реакції “втечі”, спроби уникнення труднощів, а якщо це неможливо – загострення тривожності та гострі афективні реакції зі слізьми, переживаннями розпачу й спалахами роздратування.

Отже, на основі аналізу особливостей динаміки та проявів фрустрації у підлітків з акцентуаціями характеру зробимо такі висновки:

– стан фрустрації становить серйозну загрозу для психічного здоров’я підлітків з акцентуаціями характеру, адже акцентуйовані риси обумовлюють ряд проблем в емоційно-вольовій та мотиваційній сферах особистості, є “слабкими місцями” в структурі характеру підлітків, ускладнюють їхню адаптацію до оточення, блокують конструктивну діяльність, а у фрустраційних ситуаціях є передумовою деструктивних емоційних реакцій та дезадаптивної поведінки таких підлітків;

– прояви фрустрації у підлітків з акцентуаціями характеру найбільш виражені в ситуаціях, що “пред’являють завищені вимоги до місць найменшого опору”, адже викликають у них найбільш сильний психологічний дискомфорт, що супроводжується відчуттям безвиході та власної безпорадності, провокують гострі афективні реакції (спалахи гніву та інші агресивні прояви), ригідну поведінку (прояви фіксації у випадку епілептоїдного, психастенічного та конформного типів акцентуацій), депресивні тенденції та інші астеничні прояви фрустрації (у підлітків з сенситивними, лабільними, астеноневротичними акцентуаціями);

– представники окремих типів акцентуацій здатні досить швидко долати стан фрустрації (але не реальні труднощі), знімаючи психоемоційне напруження легким переключенням на інший вид діяльності з відмовою від початкових “заблокованих” цілей (підлітки з гіпертимними акцентуаціями); уникаючи прийняття відповідальних рішень та постановки довготривалих цілей (представники

астеноневротичного, психастенічного та сенситивного типів); “втікаючи” від проблем (представники нестійкого типу); “витісняючи” у підсвідоме неприємні переживання, пов’язані з неуспіхом в діяльності (при істероїдних акцентуаціях).

Однак дані проведеного аналізу вимагають експериментальної перевірки. Необхідні більш ґрунтовні дослідження особливостей прояву фрустрації у підлітків з акцентуаціями характеру, складання профілів фрустраційних реакцій для представників різних типів акцентуацій, оцінка рівнів їхньої фрустрації та фрустраційної толерантності. На основі одержаного емпіричного матеріалу важливо розробити корекційну програму нівелювання стану фрустрації у підлітків з акцентуаціями характеру – зниження рівня фрустрованості та розвитку фрустраційної толерантності як необхідної умови збереження і зміцнення їхнього психічного здоров’я. При цьому в основу такої програми мають бути покладені вправи соціально-психологічного тренінгу, спрямовані на формування у підлітків навичок самовладання та конструктивної поведінки у фрустраційних ситуаціях (особливо – в ситуаціях, “адресованих до місць найменшого опору” представників різних типів акцентуацій характеру).

#### **Список використаних джерел**

1. Панасенко Н.М. Особливості образу “Я” акцентуєваних підлітків з девіантною поведінкою: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2007. – 20 с.
2. Запужляк О.З. Вплив акцентуацій характеру особистості на агресивність в підлітковому віці: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський нац. ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2006. – 391 арк.
3. Кошлань И.Г. Психологические особенности эмоциональности подростков и стили семейного воспитания: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / Южно-Украинский гос. педагогический ун-т им. К.Д.Ушинского. – Одесса, 2005. – 248 л.
4. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. — СПб: Питер, 2001. — 352 с.
5. Бушай І.М. Психологічні особливості розвитку “Я-образу” акцентуєваних підлітків: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – 255 л.
6. Морозюк С.Н. Саногенная рефлексия, акцентуации характера и эффективность учебной деятельности / Московский



- институт медико-социальной реабилитации / Волгоградский гос. технический ун-т. – М.: 2000. – 256 с.
7. Кузьмина Е.И. Исследование детерминант свободы-несвободы от фрустрации // Вопросы психологии. – 1997. – № 4 – С. 86 – 94.
  8. Подмазин С.И., Сибиль Е.И. Как помочь подростку с “трудным” характером / Научно-практический центр “Перспектива”. – К., 1996. – 160 с.
  9. Подмазин С.И. Роль установки в формировании и проявлении акцентуированных черт характера у подростков: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / Ин-т психологии АПН Украины. – К., 1994. – 193 л.
  10. Каменская Н.Л. Психологические критерии оценки деятельностиных характеристик подростков-акцентуантов: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР. – К., 1989. – 177 л.
  11. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – 2-е изд. доп. и перераб. – Л.: Медицина. Ленингр. отделение, 1983. – 255 с.
  12. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
  13. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии. – 1967. – № 6 – С.118 – 129.
  14. Media access. Social and psychological dimensions of new technology use / Edited by E.P.Bugy, J.E.Newhagen. – Mahwah, New Jersey: Elrbaum Associates Publishers, 2004. – 269p.
  15. Berkowitz L. Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation // Psychological Bulletin. – 1989. – № 106 (1). – P. 59 – 73
  16. Rosenzweig S. Aggressive behavior and the Rosenzweig picture-frustration study. – New York: Praeger, 1978. – 164p.
  17. Maier N. R. B. Frustration: the study of behavior without a goal. — N. Y.: McGraw Hill, 1949. — 264 p.
  18. Barker R. G., Dembo T., Lewin K. Frustration and aggression: “an experiment with young children” // Studies in topological and vector psychology. – 1941. – № 11 (1). – P. 1 – 314.
  19. Dollard J., Doob L., Miller N., Mowrer O., Sears R. Frustration and aggression. – New Haven, CT: Yale University Press, 1939.– 210p.

Author analyse the features of of the mental state of frustration of teenagers with character accentuations, present the complex of frustrators which are able to cause the strengthening of the different accentuated traits, provoking the displays of desadaptation and general worsening of psychical health for such teenagers. Also there is description of accentuations' influence on the specific of dynamics and displays of frustration, relative levels of frustration and teenagers' tolerance to frustration on the indexes of easiness of appearance and duration of the frustration state, force of the proper negative experiencing, teenagers' inclinations to the destructive frustration reactions, their capabilities to overcome psychoemotional tension in the frustration situations.

**Key words:** frustration state, teens, character accentuations, displays of frustration, tolerance to frustration, situations of frustration, types of character accentuations, destructive frustration reactions, psychical health.

*Отримано: 13.03.2010*

**УДК 159.922**

*І.В. Кукуленко-Лук'янець*

## **Психологічний образ жінки в українській літературі**

Стаття присвячена аналізу жіночих образів в українській художній літературі. Розглядається здатність жінки до творення і досліджується її тенденція до деструкції. У статті представлені глибинні психологічні причини, що впливають на спроможність до творення або деструкції.

**Ключові слова:** особистісний простір, життєвий шлях, творчість, деструкція, світотворення, фемінний, маскулінний, андрогенний.

Статья посвящена анализу женских образов в украинской художественной литературе. Рассматривается способность женщины к созиданию и исследуется ее тенденция к деструкции. В статье представлены глубинные психологические причины, влияющие на способность к творчеству или разрушению.

**Ключевые слова:** личностное пространство, жизненный путь, творчество, деструкция, миротворение, феминный, маскулинный, андрогенный.

**Постановка проблеми.** Проблема становлення жінки, її прагнення до самоактуалізації та особистісного зросту є темою багатьох наукових студій та художньої літератури. Сьогодні жінка часто має вищу освіту, спроможна забезпечувати себе та свою сім'ю,

може успішно займатися управлінською діяльністю та організувати і планувати свій життєвий простір. У сучасній психологічній науці “жіноче питання” більше розглядається з точки зору феміністичного підходу до ролі жінки у соціумі або як жертви у стосунках з чоловіками. Організація Об’єднаних Націй, Міжнародна організація праці та інші, відносять питання про положення жінки до числа глобальних проблем людства. У 1980 році Україна ратифікувала Конвенцію ООН “Про ліквідацію всіх форм дискримінації по відношенню до жінок” і тим самим взяла на себе обов’язки забезпечити оптимальні можливості для жінок у користуванні всіма економічними та суспільно-політичними правами.

Проте у наукових дослідженнях жінка мало репрезентується як творець або як суб’єкт творення. Здатність жінки до креативності або до руйнування детермінується багатьма глибиннопсихологічними чинниками. За основу аналізу ми брали персонажі головних героїнь у творах українських письменників, оскільки вони яскраво демонструють спроможність до творення або до деструкції власної життєвої траєкторії жінкою.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Значення жінки у сучасному суспільстві, реалізація її материнського потенціалу та здатність до самоактуалізації досліджується багатьма вченими, а саме: Менегетті А., Чекалиною А. А., Андрєєвою Т. В., Пастушенко О. В., Мірошниченко О. М. та іншими. Серед класиків психологічної науки темі розкриття фемінного потенціалу особистості присвячені роботи Фрейда З., Юнга К. Г., Фрома Е., Марії-Луїзи фон Франц, Біркхойзер-Оєри Сібелл, Хорні К.

Проте поза увагою дослідників залишається проблема здатності жінки до світотворення свого життєвого простору.

*Цілі дослідження.* Завдання нашої роботи полягає в тому, щоб проаналізувати твори українських письменників та запропоновані ними жіночі образи і виявити основні тенденції, що спонукають до побудови або деструкції свого життєвого простору. Зокрема, ми брали твори Ольги Кобилянської “Некультурна”, Панаса Мирного “Повія”, Марко Вовчок “Три долі” та “Інститутка”.

*Виклад основного матеріалу.* Поняття жіночого світотворення не розкрито у сучасній психологічній науці. Хоча, у світовій літературі тема жіночої долі, внутрішньої сили жінки, її здатності до творення та, навпаки, руйнування була об’єктом багатьох творів. У своїй роботі ми намагалися проаналізувати здатність жінки до світотворення проілюстровану у творах українських письменників. На нашу думку, жінка має бути спроможна створити свій власний світ у трьох основних напрямках:

- 1) створення особистого простору;
- 2) побудова сімейної сфери;
- 3) забезпечення професійної реалізації.

При аналізі деяких творів, наприклад, Ольги Кобилянської “Людина”, “Царівна” та Павла Загребельного “Роксолана”, “Євпраксія” прослідковується реалізація всіх аспектів свіотворення або, як у випадку з Євпраксією, повна їх відсутність. Але існує також ряд літературних творів, які відображають внутрішню силу жінки, здатність її до творення, але лише окремих аспектів життя. Зокрема, лише особистого простору або сімейної сфери. Єдиний спільний компонент, який їх об’єднує, це низький рівень освіченості, відсутність прагнення до самореалізації. Так, новела Ольги Кобилянської “Некультурна” розповідає про гуцулку Параску. Авторка своїм твором доводить, що в українців існує так званий вроджений аристократизм і інтелігентність, які не мають прямого зв’язку з родоводом і освітою. Параска – звичайна гуцулка, майже найкраща представниця народу, серед якого виросла і увібрала в себе усе, що він створив за багато століть свого розвитку. Авторка зображує звичайне, буденне життя сільської жінки, проте досить ніжно описує її зовнішність: “Якою гарною мусила вона бути! І не лише лицем, що свідчило ще тепер о колишній майже інтелігентній, між тим простим народом незвичайній красі; але ще якоюсь іншою, внутрішньою красою, повною дикого, невиробленого артизму і вічної молодості, що пробивалися ще дотепер однаково сильно в кожному її слові, в погляді її мудрих блискучих очей, в кожному руху її стрункої постаті, а найбільше в живих рухах її голови, що все прибрано кокетливо в червоно-квітчасту хустку, приковувала несвідомо погляд до себе. Не мала ні крихти в собі з тої грубості, що п’ятнується словом “мужицтво”, з котрим ніяк не може ані погодитися, ані зілгатися тонке чувство” [3, с. 543].

Авторка досить ніжно і жіночно зображує зовнішність гуцулки, хоча у новелі прослідковуються і ознаки маскулінності у Параски. Так, вона багато палить, буває різкою, є сильною, навіть агресивною, має свою власну думку і висловлює її, незважаючи на висновки оточуючих людей. Ольга Кобилянська намагається поєднати протилежності: фемінність і маскулінність у одному образі. Тому постать головної героїні є самодостатньою і гармонійною.

У п’ятнадцять років Параска стала сиротою і наймалася на будь-яку роботу, потім вийшла заміж і прожила з чоловіком сімнадцять років. Після того, як стала вдовою зустріла молодого гарного волоха і була з ним певний період. Потім залишилася сама, без дітей, і вважала себе щасливою людиною.

Твір багатий на містичні і нераціональні елементи: ворожіння, віщі сни, символи тощо. Героїня щиро вірить у свою долю, яка вже задалегідь визначена, вірить у своє щастя, яке їй колись наворожив старий дід, але снам довіряє лише “добрим”. Кожен епізод життя Параски, про який дізнаєшся з її розповіді, наскрізь просякнутий відчуттям, а відтак і сприйняттям того, що все у світі вже наперед визначено, кожна річ або подія є закономірною, логічною ланкою великозадуманого плану, продиктованого Богом і природою.

Новела є реалістичною, з елементами романтизму та символізму концептуальне світобачення письменниці відображає глибини української ментальності загалом і жіночої зокрема.

З точки зору здатності до творення, то можна відмітити, що гуцулка Параска намагалася побудувати свій власний життєвий простір, у якому вона почувалася щасливою і задоволеною долею. Але її світобудова була детермінована її уявленнями про життя, образами, шаблонами і рівнем освіченості. Спроможність до творення у Параски могла б бути більшою, але її вроджений архаїзм утримував на певному етапі особистісного розвитку. У неї відсутня деструктивність, хоча і повноцінного творення не відбулося.

Ольга Кобилянська поєднала чоловічі і жіночі риси у образі Параски, тому її постать сприймається гармонійно. Хоча повноцінне творення передбачає реалізацію репродуктивної функції жінки, а в даному випадку її не відбулося, героїня новели є самодостатньою особистістю.

Викликає також дослідницький інтерес головна героїня іншого роману П. Загребельного “Євпраксія”, але з точки зору деструктивного прояву архетипу Великої Матері [1].

Євпраксія була княжною, донькою Всеволода, і звичайно мала більші привілеї, можливості для успішної реалізації свого життєвого шляху.

У дванадцять років її було віддано за дружину саксонському графу Генріху фон Штаде, за умови, що законності шлюб набуде, коли Праксед виповниться шістнадцять. Саксонці того часу вирізнялися надмірною брутальністю, грубістю, жорстокістю. Попри свій величний статус юній Євпраксії неодноразово приходилося відстоювати свою честь. Період очікування свого повноліття княжна мала провести у Кведлінбурзі, але її чоловік-маркграф загинув і вона залишилася там одна з своїми наближеними людьми, що приїхали з нею. Після смерті чоловіка вона стала однією з найбагатших жінок у світі. Проте шість років проведених нею у Кведлінбурзі, були нічим не наповнені, там не відбувалося ніяких подій, вони характеризувалися одноманітністю і пусткою. Сама жінка не приклала ніяких зусиль, щоб наповнити певним сенсом своє існування.

Через деякий час до Кведлінбурга приїжджає імператор Генріх, оскільки там проживала його сестра Адельгейда. У нього також померла дружина, і він потребував відпочинку. Імператор Генріх закохується у юну княжну і пропонує стати їй імператрицею. Через деякий час Євпраксія стає імператрицею Адельгейдою. На відміну від Роксолани, Праксед була досить гарною, проте тієї внутрішньої сили і могутності вона не відчувала. З часом їхні стосунки з Генріхом стали досить напруженими, з'явилася неприязнь і його поведінка по відношенню до дружини ставала дедалі агресивнішою. Вагітність імператриці мала б стабілізувати їхні взаємовідносини, але ослаблена Євпраксія вирушає у довгу, виснажливу дорогу до Італії, де перебував її чоловік, щоб там подарувати йому сина. Дитина народжується мертвою, і у Праксед з'являється нове, деструктивне почуття по відношенню до Генріха – ненависть. Його ставлення до неї набуває більшої агресивності, і він заточує її у вежу, де вона проводить кілька років свого життя. Через деякий час її звільняє звідти графиня Матільда Тосканська, з метою скомпрометувати і позбутися Генріха за допомогою його дружини. Коли мета була досягнута, Євпраксія знову виявилася нікому не потрібною. Наприкінці свого життя вона з великими труднощами повертається додому до Києва, але й там вона не була очікуваною.

Таким чином, можна зробити висновок, що головній героїні, котра мала безліч можливостей, так і не вдалося наповнити власне життя смыслом, створити світ навколо себе, видобувати стосунки з іншої людиною та свою життєву траєкторію. У її ставленні прослідковується амбівалентність почуттів: з одного боку, бажання жити і любити, з іншого – ненависть і нездатність до творення. Будь-який процес творення передбачає прикладання певних зусиль і прийняття відповідальності. Не можна стверджувати, що у княжни була тенденція до руйнування, але скоріше її життєвий стиль можна назвати байдужим, індиферентним. А творення – це активний, відповідальний процес.

Панас Мирний у романі “Повія” зобразив два протилежних світи – чоловічий і жіночий, які перебувають у вічному протиборстві. Проте у зображенні автора світ чоловіків уже давно підкорив собі світ жінок. Також автор у своєму творі протиставляє місто селу як джерело розпусти осередку святості, що було характерною рисою української літератури XIX ст. Полігамна, невірна, непостійна жінка, чи повія, могла сформуватися лише в місті. Тож закономірно, що вихідці з села – Мар'я, Марина, Христя стають повіями, коли перебираються до міста.

Головна героїня твору Панаса Мирного “Повія” Христя народилася і виросла у селі. Вона була єдиною донькою у своїх батьків, але після смерті батька їм було досить важко і жили вони з матір'ю у

зліднях. Проте мати її жаліє і не хоче віддавати на службу. Після смерті матері Христя йде до міста і наймається на роботу. Через деякий час вона сходитьсь з багатим квартирантом, до якого була небайдужа її хазяйка. Після того, як її господаря дізнається про роман Христі, вона її виганяє і створює таку репутацію, з якою дівчина вже не може влаштуватися на гарну роботу. Внаслідок цього, вона стає повією. Тривалий час вона була коханкою досить багатого чоловіка, постійно мріє про те, щоб він купив їй невеликий будиночок у селі, але так і не реалізує свою мрію. Помирає Христя біля своєї хати у селі, яка вже давно стала шинком, від хвороби, що повністю спотворила її обличчя [2].

Щодо аналізу жіночих образів, то письменник розбиває їх на два типи. Перший – це жінки з моногамною психологією, уособлює собою національно-традиційний для української народнописенної і літературної творчості образ берегині, сенс життя якої – дбати про добробут родини, турбуватися про чоловіка, клопотатися вихованням дітей. Другий тип – жінки з полігамною психологією, які розбивають міф про другорядне призначення жінки — Мар'я, Марина, Наталія Миколаївна, Пнетина Іванівна, Христя. Такі жінки – породження міста.

Здатність до творення у Христі повністю відсутня. А з її траєкторії життєвого шляху видно, що прослідковується і деструктивний компонент, тенденція до саморуйнування. Звичайно, соціальна ситуація в країні, рівень освіченості, образ життя людей села і міста вплинули на формування долі головної героїні роману. Проте Роксолана з роману Павла Загребельно мала не більші можливості, а спромоглася створити свою постать і світ навколо себе. У випадку з Христею, можна було б уникнути багатьох помилок і вдало побудувати своє життя, але вона завжди йшла по деструктивному шляху. Автор не описує дитинство Христі, у романі вона відразу постає у образі дівчини сімнадцяти років. Проте можна вважати, що у неї прослідковується тенденція до руйнування, спрямована “на себе”, або саморуйнування, згідно з Е. Фроммом. На думку вченого, таке прагнення до смерті не може бути вродженим, воно формується у процесі виховання та умов життя людини. Тому можна припустити, що у ранньому дитинстві дівчини були присутні певні деструктивні елементи, що відобразилися на всьому подальшому життєвому шляху головної героїні роману.

Крім того, Панас Мирний наділив свою героїню лише фемінними рисами, а маскуліні характеристики, які передбачають активність, цілеспрямованість, наполегливість, прагматизм, раціоналізм повністю відсутні. Христя є досить пасивною особистістю, нездатною до вольових вчинків і прийняття рішень. А будь-яке творення – це активний процес, що передбачає прикладання певних вольових



зусиль. Протилежності, зокрема жіночність і маскулітність, повинні бути присутні у людині і доповнювати одне одного. На думку К.Г. Юнга, людина з високим рівнем розвитку розуміє, що всі протилежності у ній самій і потрібно не знищувати одну з них, а намагатися їх об'єднати на новому рівні. Оскільки несвідоме завжди володіє більшою енергією, то свідоме боїться потрапити у залежність до несвідомих потягів. Тому взаємодія із несвідомим є складним завданням. Уникнення і відмова від усвідомлення протилежностей лише робить конфлікт неусвідомлюваним, що часто призводить до неврозу. Навпаки, усвідомлена взаємодія протилежних тенденцій розширює свідомість і виводить на більш високий рівень. Творення можливе лише там, де відбувається конфлікт протилежностей [4].

У випадку з Христею, вона не чинить креативних життєвих дій, оскільки протилежності відсутні в образі її особистості або витіснені на глибинний несвідомий рівень.

Розглядаючи твори Марко Вовчок “Три долі”, “Інститутка” та інші, можна помітити закономірність у тому, що майже не зображується щаслива жіноча доля [3]. Письменниця описує страждання, образи, а здатність до творення у її жіночих образах практично відсутня повністю. Головні героїні оповідань Марко Вовчок не є суб'єктами творення, вони позбавлені майбутнього, часто бездітні або просто нещасливі. Хоча сама авторка була сильною, вольовою, дещо авторитарною особистістю, яка створювала свій життєвий простір, займалася професійною реалізацією, прагнула до самоактуалізації.

У творі “Три долі” письменниця зображує три жіночі образи молодих дівчат, двоє з яких закохалися у одного і того ж хлопця і по-різному визначили своє майбутнє життя. Катря, не змігши пережити зради коханого, відмовилася від мирського життя і стала черницею. Маруся продовжувала тихо і спокійно кохати свого обранця, і вони, нарешті, одружилися. Проте він так і не зміг її полюбити, все життя його вабила інша жінка, яка була недосяжною для нього. Маруся народила троє дітей від свого чоловіка, але завжди почувалася самотньою.

Доля третьої дівчини, Хими, складається спокійно, без переживань, без емоцій, без страждань і пристрастей. Вона ніби спостерігає чужі життя з боку, не маючи особистих позитивних та негативних емоційних переживань. Дівчина стала сиротою, ще немовлям і виросла у Катриних батьків, а ставши дорослою, залишилася у них працювати. Дружила з Катрею і Марусею, а коли Катря стала черницею і її батьки повмирали, залишили хату Хими, і вона продовжувала там жити сама.

У творі Марко Вовчок жодна дівчина не спромоглася створити собі продуктивний життєвий простір. Хоча тут не має місця деструктивний компонент, проте ці жінки не прикладали зусиль для

створення свого життєвого шляху, їх вирізняє індиферентність. Відсутність реалізації фемінного потенціалу жінки спостерігається і у порушенні репродуктивної функції, адже дві героїні оповідання залишилися бездітними, відсутнє продовження життєвого циклу, а одна народила трьох дітей, проте не почувалася щасливою.

В оповіданні "Інститутка" Марко Вовчок зобразила образи кількох жінок: панночки, кріпачки Устини, Катрі. Устина рано залишилася сиротою, росла в чужих людей. В десять років її забрали до панського двору та примусили працювати нарівні з дорослими. Важко їй було у старій пані, і зовсім нестерпним стало життя при панночці. Устина покірнула долі, мовчки зносить усі знущання. Хоч дівчина й покоряється панам, але весь час мріє про волю. Звільнилася вона від кріпацької неволі, коли Прокопа, її чоловіка, віддали в москалі. І хоча їй і в місті доводилося тяжко працювати, але вона почувала себе щасливою. Устина була безмежно вдячною Прокопу за те, що він визволив її з кріпащини.

На відміну від Устини, Катря була вільною козачкою. Вийшовши заміж за кріпака Назара, змушена була працювати на панів. Спочатку вона годила їм, намагалася працювати на заслужити подяку. Проте їй постійно дорікали, не дозволили навіть залишитися біля хворої дитини. Після смерті немовляти Катря перестає коритися панам, але дуже побивається за дитиною, життя для неї стало беззмістовним, безрадісним, і вона покінчила життя самогубством.

Панночка навчалася в Інституті благородних дівичь, але так і не оволоділа досконало знаннями. Коло її інтересів було обмежене трьома предметами: музикою, танцями й французькою мовою. Вона закохується у місцевого лікаря, вони одружуються, народжується у них дитина, але панночка залишається злою, примхливою, жадібною і жорстокою по відношенню до кріпаків. Вона не відчуває себе щасливою протягом свого життя.

В аналізованому оповіданні Марко Вовчок знову дві жінки без дітей: Устина – бездітна, у Катрі – помирає дитина, а сама Катря вчиняє суїцид. Спостерігається повне припинення життєвого циклу. Панночка народжує дитину, не будучи щасливою у шлюбі.

Отже, майже всі героїні творів Марко Вовчок мають спільні риси і не здатні до творення світу навколо себе.

Для спроможності жінки до світотворення власного життєвого простору необхідне поєднання фемінних і маскулінних ознак, тобто андрогінний тип особистості. Андрогенність є не протиставленням жіночності та мужності, а їх інтеграцією, єдністю. Відповідно, можна припустити здатність до світотворення у трьох основних напрямках: створенні особистого простору; побудова сімейної сфери; забезпечення професійної реалізації притаманна жінкам саме андрогенного типу.

Жінки аналізованих нами творів мають яскраво виражені фемінні ознаки: пасивність, покірливість, відсутність власної думки, залежність від чоловічого впливу, відсутність вольових якостей, фаталізм.

*Висновки з даного дослідження.* Таким чином, українські письменники зображують психологічні образи жінок зі здатністю або відсутністю спроможності до свіотворення. У аналізованих нами творах Ольги Кобилянської “Некультурна”, Панаса Мирного “Повія”, Марко Вовчок “Три долі” та “Інститутка” спостерігається неможливість продуктивного творення свого життєвого простору жінками, а у деяких випадках навіть прагнення до деструкції.

Загалом можна виділити три основні групи жінок у своїй спроможності до побудови власного життєвого простору:

- 1) жінки з великою здатністю до творення світу навколо себе;
- 2) жінки пасивні, індиферентні, схильні довіритися долі і не прикладати вольових зусиль для отримання необхідних їм змін у житті;
- 3) жінки з вираженою деструктивною тенденцією, часто спрямованою на саморуйнування.

До першої групи належать жінки андрогенного типу особистості, до другої – жінки, в яких переважають фемінні ознаки. Тенденція до саморуйнування, наймовірніше, формується у ранньому дитинстві, витісняється на несвідомий рівень та проявляється протягом усього життєвого шляху людини.

*Перспективи подальших розвідок* вбачаємо у дослідженні феномена творення у жіночій міфології.

#### **Список використаних джерел**

1. Загребельний П. А. Євпраксія: Роман / Загребельний П. А. – Харків: Фоліо, 2001. – 351 с.
2. Мирний Панас. Повія. / Панас Мирний. – Донецьк: ТОВ ВКФ “БАО”, 2008. – 512 с.
3. Повна збірка кращих творів. Кохання та ненависть / Укладач С. М. Зотова. – Донецьк: ТОВ “ВКФ “БАО”, 2010. – 704 с.
4. Юнг К. Г. Символи трансформації / К. Г. Юнг. – АСТ, АСТ Москва, Мидгард, 2008. – 736 с.

The article analyses womens' images in the Ukrainian literature. In the article is examined the capacity of woman to creativity and investigated her tendency to destruction. Here is presented the deep psychological reasons that influence on the person's ability to creativity or destroying.

**Key words:** personal space, life way, creativity, destruction, world creation, feminine, masculine.

*Отримано: 6.03.2010*

## Професійне самовизначення особистості: критерії та показники її сформованості в ранній юності

У статті обґрунтовується сутність професійного самовизначення особистості, розкривається зміст критеріїв та показників її сформованості в ранній юності.

**Ключові слова:** професійне самовизначення, когнітивна складність професійних домагань, самооцінка.

В статті обосновується сутність професійного самовизначення особистості, розкривається зміст критеріїв та показників її сформованості в ранній юності.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, когнитивная сложность профессиональных притязаний, самооценка.

Критерії та показники професійного самовизначення особистості в ранній юності

*Постановка проблеми.* Формування ринку праці в Україні, її інтеграція в світовий економічний простір супроводжується зростанням конкуренції між професіоналами високої кваліфікації. В такі жорсткі умови й потрапляє сучасна молодь, яка прагне здобути хорошу професію відразу після закінчення навчання, мріє про швидкі професійні досягнення, матеріалізовані в зовнішніх атрибутах успішної людини, й при цьому не бажає повною мірою працювати над собою, підвищувати свій особистісний і професійний рівень, розвивати необхідні для обраної професії професійно важливі якості. Такі протиріччя й визначають актуальність проблеми дослідження психологічних особливостей розвитку самооцінки й професійних домагань сучасних учнів старшої профільної школи як динамічних підсистем процесу професійного самовизначення особистості.

Зважаючи на означене вище, метою статті є визначення критеріїв і показників сформованості професійного самовизначення особистості в ранній юності.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Проведений нами аналіз вітчизняних досліджень (Г. Балл, В. Васильєв, П. Перепелиця, Н. Побірченко, В. Рибалка, В. Синявський, Б. Федоришин та ін.) та праць вчених близького зарубіжжя (С. Гриншпун, Л. Йовайша, А. Карпов, Є. Климов, А. Маркова, К. Платонов,

С.Чистякова та ін.) свідчить про те, що в останнє десятиліття проблеми професійного самовизначення особистості розглядаються у контексті значно ширшого поняття “професійний розвиток особистості” і пов’язане це, передусім, з необхідністю виокремлення найбільш сенситивних періодів формування її складових. Таке розуміння цього процесу дає змогу не лише сформуванню в особистості готовності до вирішення певних задач, пов’язаних з її професійною діяльністю, наприклад, вибору майбутньої професії. Найважливішим результатом за такого підходу стає вироблення в особистості ставлення до себе як суб’єкта майбутньої професійної діяльності, яке забезпечить у разі потреби зміну професії або ж сфери трудової діяльності.

Проблема визначення критеріїв і показників сформованості професійного самовизначення особистості якраз і перебуває в межах цих досліджень, в якій вона розглядається вченими як обов’язковий і надзвичайно важливий етап професійного саморозвитку особистості та головний механізм формування її як суб’єкта праці. Про це, зокрема, наголошується в працях Є. Климова, який визначає професійне самовизначення як важливий і обов’язковий етап цілісного професійного розвитку особистості. Вчений експериментально доводить, що самовизначення – це не одноразовий акт вибору, а низка рішень упродовж усього віку людини, які обумовлені способом його життя [5, с. 55].

Професійне самовизначення особистості тісно пов’язується з її професійним розвитком і в працях К. Платонова. Відомий вчений у галузі професійного розвитку людини стверджує, що процес розвитку суб’єкта професійної праці тісно пов’язаний зі становленням її професійного самовизначення. Останнє ж є критерієм успішності початкового етапу професійного розвитку особистості [5, с. 106].

Востанні роки переважна більшість вчених доходить до висновку про необхідність виділення етапів або ж стадій професійного самовизначення особистості, оскільки цей процес не зводиться лише до здійснення акту вибору певної професії, а триває впродовж всього життя людини. Адже узгодження особистісних і професійних потреб особистості охоплює весь період трудової діяльності людини, що свідчить про незавершеність професійного самовизначення особистості. Таке положення дозволяє нам виокремити специфічні особливості цього процесу в ранній юності й окреслити ті орієнтири, які мають бути сформовані в цьому періоді вікового розвитку дитини.

Розглянемо окремі дослідження, в яких здійснена вікова періодизація становлення зростаючої особистості як суб’єкта професійної праці, що дозволить нам розкрити сутність процесу

професійного самовизначення особистості, окреслити його результат в ранній юності, теоретично обґрунтувати критерії і показники визначення рівнів розвивального руху дитини цього віку до успішного вибору майбутньої професії й початку самореалізації в ній.

Відзначимо, що на даний момент в дослідженнях цієї проблеми вченими виділяється різна кількість стадій або ж етапів вікового розвитку цього процесу. Так, зокрема, К. Платонов [8] виділяє такі етапи професійного самовизначення особистості: формування професійних намірів і усвідомлений вибір професії; продуктивне оволодіння професійними знаннями, навичками і вміннями; активне входження у професію і соціально-професійна адаптація; розвиток професійної майстерності, творчості та самореалізація особистості в професійній діяльності [8, с. 106].

У працях вітчизняних науковців (Г. Балл, П. Перепелиця, В. Рибалка, Б Федоришин [7]) розвиток особистості розглядається як допрофесійний та власне професійний, який обов'язково передбачає сформованість у неї активної профорієнтаційної позиції, у котрій через специфічну профінформаційну діяльність вона перетворює себе, формує себе як суб'єкт професійного самовизначення [7].

Російські вчені (А. Журкіна, С. Чистякова [6]) виділяють сім етапів у розвитку професійного самовизначення особистості. В ранній юності головною проблемою, навколо якої зосереджені думки, мрії і сподівання дітей, ними визначено уточнення соціально-професійного статусу й початок формування професійно важливих якостей в умовах поглибленого вивчення навчальних предметів, до яких виявилися стійкі інтереси [6, с. 39].

Означене вище дає нам змогу стверджувати, що у вік ранньої юності сутність професійного самовизначення особистості перебуває в межах вибору конкретної професії та свого місця в системі певних соціально-професійних груп. З цим пов'язані сподівання дитини, її мрії та думки. А рівень їх складності характеризують професійні домагання, тобто бажане в майбутньому середовище професійної діяльності з певними трудовими функціями, соціально-професійним статусом й іншими атрибутами успішної професії.

У вітчизняних дослідженнях професійне самовизначення вивчається також у взаємозв'язку із загальним процесом самовизначення особистості, який виступає головним механізмом становлення особистісної зрілості. В основі цього процесу лежить усвідомлений вибір людиною свого місця в системі соціальних відносин. За такого підходу вченими (Б. Мещеряков, В. Зінченко [3]) професійне самовизначення розглядається як складова частина

життєвого самовизначення людини, яка забезпечує їй через вибір спосіб життя, сфери трудової діяльності й конкретної професії походження в певну соціально-професійну групу. Поряд з професійним самовизначенням в структурі життєвого самовизначення виділяються й інші, не менш значущі, його складові (соціальне, моральне, сімейне, естетичне тощо), які забезпечують свідоме виявлення й ствердження власної позиції в проблемних ситуаціях, зокрема, в складному світі професій і видів трудової діяльності. Поява потреби в самовизначенні, наголошують дослідники, свідчить про досягнення особистістю досить високого рівня розвитку, для якого є характерним прагнення зайняти власну, досить незалежну позицію в структурі інформаційних, ідеологічних, професійних, емоційних та інших зв'язків з оточуючими людьми [3, с. 472].

*Результати дослідження.* Таким чином, професійне самовизначення особистості є одночасно процесом і результатом її загального професійного розвитку як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Результатом такого розвитку у вік ранньої юності є готовність до професійного самовизначення, яка свідчить про самостійний вибір старшокласником свого професійного шляху, мети, цінностей і моральних норм у майбутній професії та пов'язаного з нею способу життя. Одночасно сформованість такого новоутворення є критерієм прояву ефективності розвитку цього тривалого і складного процесу в ранній юності. Завершується він лише тоді, коли у старшокласника сформується позитивне ставлення до себе як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності, що передбачає готовність до ефективної в майбутньому професійної діяльності та самореалізації у ній.

При цьому готовність старшокласника до професійного самовизначення, на думку О. Мельника [9], є особистісним утворенням, яке формується у процесі цілеспрямованого впливу й забезпечує узгодження учнем знань про зміст і структуру світу професій та їх вимог до людини (Образ "Я – у світі професій") зі сформованими та усвідомленими ним в процесі розвитку можливостями та потребами (образ "Я"). Проміжною ланкою між вимогами професії та можливостями учня є його самодіяльність (власні емоційно-вольові зусилля вихованця) у напрямі зрівноважування об'єктивних вимог професійного простору (об'єктивно задана потреба обрати професію після закінчення школи) та суб'єктивних факторів (самооцінка та майбутні професійні домагання) оволодіння в майбутньому бажаною професією. Таке розуміння професійного самовизначення особистості засвідчує той факт, що вибір старшокласником будь-якої професії не є остаточним навіть після закінчення вищого навчального закладу,



а процес професійного самовизначення особистості триває впродовж всього періоду життєдіяльності людини, від народження та до старості [9, с. 17].

Отже, професійне самовизначення особистості це довготривалий і динамічний процес самостійного узгодження досягнутих, але ще не реалізованих нею можливостей і вимог обраної або ж бажаної професії. Результатом цього процесу в ранній юності є готовність старшокласника до професійного самовизначення, становлення якої супроводжується уточненням майбутнього соціально-професійного статусу та початком формування професійно-важливих якостей, необхідних для успішної професійної діяльності в майбутньому. Така готовність є особистісним утворенням, що формується в процесі цілеспрямованого впливу й забезпечує узгодження учнем знань про зміст і структуру світу професій та їх вимоги до людини зі сформованими та усвідомленими ним в процесі розвитку можливостями та потребами. Проміжною ланкою між вимогами майбутньої професії та можливостями учня є його самодіяльність у напрямі зрівноважування, через сформоване ставлення до професії та до себе як суб'єкта праці, об'єктивних вимог професійного простору (об'єктивно задана потреба обрати майбутню професію) та суб'єктивних факторів (самооцінка та професійні домагання) оволодіння в майбутньому бажаною професією.

Відзначимо, незважаючи на достатньо ґрунтовні дослідження цієї проблеми, на даний час до його змісту вчені відносять різні за значенням складові, виділяються також і неоднакові критерії та показники сформованості цього внутрішньо особистісного утворення індивіда. І це закономірно, адже предметом таких досліджень виступають різні періоди розвитку особистості, впродовж яких вирішуються специфічні для кожного віку завдання. Тому визначення критеріїв і показників професійного самовизначення особистості в ранній юності й має ґрунтуватися на тих актуальних завданнях, соціальна ситуація розвитку яких дає змогу успішно подолати протиріччя між об'єктивними вимогами середовища розвитку та суб'єктивними факторами (самооцінка та професійні домагання) оволодіння в майбутньому бажаною професією. До вимог середовища розвитку належить об'єктивна потреба в обов'язковому вирішенні випускником загальноосвітнього навчального закладу питання майбутнього і професійного зокрема. Суб'єктивні фактори визначаються тим, що вирішується згадана проблема на основі уявлень особистості про майбутню професію, без реального досвіду діяльності в ній, без перевірки свої можливостей у виконанні виробничих завдань, без інших і не менш значущих відомостей, які можна отримати лише в практиці трудової активності.

Названі вище особливості професійного самовизначення особистості дають змогу визначити критерії і показники її сформованості в ранній юності. Для їхнього впорядкування скористаємося запропонованим в працях К. Абульханової-Славської, Р. Бернса, Г.Гекхаузена, І. Кона, Є. Климова, М. Розенберга, В. Століна, К. Платонова та ін. розподілом складових на горизонтальному та вертикальному рівнях.

Сутність вертикальної диференціації розвитку особистості розкрита в працях К. Абульханової-Славської [1] під час дослідження нею категорій “час життя” і “час особистості”. Вчена стверджує, що, незважаючи на загальноприйнятий у вітчизняних дослідженнях поділ життя особистості на минуле, сьогодення й майбутнє, існує єдиний специфічний час особистості. Його єдність визначається загальними для всіх особистостей функціями минулого, сьогодення й майбутнього відносно сьогодення: минулого як уже знайденого й випробуваного особистістю індивідуального несвідомого й свідомого діяльного способу самореалізації в житті; майбутнього – як часу-простору для пошуку й відкриття нових можливостей у собі й самореалізації у світі [1, с. 12]. Минуле, на думку К. Абульханової-Славської, “вбирається” особистістю у свій дійсний спосіб життя й свій “склад”. Воно не залишається поза за реальністю, а стає ідеальним і екзистенціальним простором самої особистості. Майбутнє – на відміну від минулого – це проєктивний особистісний простір, утворений здібностями її свідомості, уяви, мислення, мотивацією досягнень і домаганнями [1, с. 217].

Вертикальний і горизонтальний розподіл складових структури професійного самовизначення старшокласника здійснено в працях О. Мельника [9]. На рівні вертикального розподілу розвитку професійне самовизначення представлене, стверджує дослідник, такими складовими, як образ “Я-минуле”, “Я-реальне” (теперішнє) і “Я-ідеальне” (майбутнє). У своїй сукупності вони репрезентують те, що дитина досягнула та як оцінює й ставиться до того (“може”), до чого вона прагне (“хоче”), чи потрібно це їй та на якому рівні (“потрібно”). Об’єктивно діюче протиріччя між цими блоками (узгодженість, неузгодженість) дає змогу, на думку О. Мельника, розкрити зміст наповнення складових професійної орієнтації (цілеспрямована підготовка, профінформація, профконсультація, профадаптація) в сучасній старшій школі, які забезпечують розвивальний рух старшокласників у напрямі зрівноваження й узгодження протиріччя між сформованими у нього окремими просторово-часовими складовими. Адже минуле “Я” відображає те, як оцінює старшокласник свої досягнення в контексті майбутньої

професії згідно норм і пов'язаного з суспільно визначеним її образом. Реальне “Я” свідчить про самооцінку когнітивно-рефлексивних відомостей дитини про себе в певний час вікового розвитку, а ідеальне “Я” розкриває бачення дитиною себе у відповідності з нормами та вимогами обраної або ж бажаної професії [9, с. 15 – 17].

Зважаючи на означене вище, ми можемо стверджувати, що на вертикальному рівні розподілу складовими професійного самовизначення в ранній юності є сформоване в особистості уявлення про власне “минуле”, “теперішнє” та “майбутнє”. Ці складові характеризують особистісні й навчальні досягнення юнаків і дівчат на час закінчення основної школи та відповідну їх самооцінку (“може”), які складають основу для формування в них ставлення до майбутнього та прагнення досягнути мети певної складності (“хоче”) та на якому рівні (“потрібно”). Неважко помітити, що цей блок й складає зміст професійних домагань особистості, сформованих на основі аналізу минулого та актуального теперішнього, яким на час закінчення загальноосвітньої школи є об'єктивно задана потреба в зміні соціальної ситуації розвитку.

Розглядаючи життєві домагання особистості як потребове ставлення людини до власного життя, Т. Титаренко доходить висновку, що вони є динамічною моделлю бажаного майбутнього життєвого світу, рамкою, в яку людина хоче запакувати своє життя. Це активне, емоційне, стійке, цілеспрямоване, конкретне ставлення до себе і свого оточення, до часу свого життя, до власного майбутнього, в якому враховуються колишні поразки і перемоги, інтереси особистості і соціуму, потреби соціалізованого “Я” і глибинного ества, інтенції потенціалу. Життєві домагання відрізняються від життєвих цілей, планів, мрій і намірів, вони задають швидкість і напрямок руху, формують загартованість до перешкод і випробувань, допомагають переосмисленню свого теперішнього життя, визначають завтрашні резерви [4, с. 5 – 7].

Отже, професійні домагання старшокласника є якісною характеристикою професійного самовизначення в площині сформованого в неї ставлення до професійного майбутнього та свого місця в середовищі професійної праці. Глибина диференціації такого ставлення і, передусім, до безпосереднього виконання процесу праці та його результатів, на відміну від зовнішньої привабливості професії, й буде свідчити про те, що дитина обрала майбутню професію й рухається в напрямі оволодіння нею. Цей блок характеризує бажання та потребу особистості досягнути мети певної складності в обраній сфері діяльності, до якої сформоване відповідне ставлення і самоставлення до себе як суб'єкта обраної професії. Диференційоване

ставлення до професій і зосередженість на одній з них, передусім, на процесі і результаті паці й виступає критерієм сформованості в учнів старшої школи професійних домагань. Показниками цього критерію є професійні інтереси (диференційовані до різних професій і зосередженість на одній, інтерес до групи професій, ситуативний інтерес), мотиви вибору професії (опосередковані та безпосередньо пов'язані зі змістом, процесом та результатом праці) і професійні наміри (обрана майбутня професія, обраний лише навчальний заклад для продовження освіти, не обрана професія). Ці показники у своїй сукупності характеризують професійні домагання юнаків і дівчат, рівень сформованості яких дає змогу їм не лише назвати обрану професію, а й охарактеризувати специфіку майбутньої діяльності та програму досягнення професійної майстерності. А сформовані наміри характеризують не лише диференційоване ставлення до професій і зосередженість на одній з них, а активну діяльність по оволодінню нею на етапі навчання в старшій школі. Таким чином, рівень професійних домагань особистості, які характеризують диференційоване ставлення особистості до професійного майбутнього та свого місця в середовищі професійної праці, й виступає першим критерієм сформованості професійного самовизначення в ранній юності

Відзначимо, рівень професійних домагань особистості виконує дві основні функції – спонукальну й оцінну. Сутність спонукальної функції полягає в тому, що професійні домагання старшокласника виступають критерієм вибору напрямку і способу його орієнтації в професійному світі. Тому в такій якості вони є мотивуючим фактором, який спонукає особистість до пошуку адекватних ситуації рішень. Сутність оцінної функції професійних домагань старшокласника полягає в тому, що об'єктивно задана потреба професійного самовизначення змушує його замислюватися над питаннями професійної праці людини, порівнювати різні професії між собою, аналізувати їх специфіку й у такий спосіб виробляти власне оцінне судження про той чи інший вид діяльності. Поряд з цим дитина примірює себе до таких професій, аналізує можливість й розробляє ймовірні шляхи оволодіння нею. Тобто формує власне уявлення про своє “Я-реальне”, яке відповідає чи не відповідає, або ж відповідає лише частково рівню тих вимог, які висуває обрана або ж бажана професія до фахівця. Тобто на основі самопізнання формується самооцінка (адекватна, завищена, занижена) знань про власні можливості та вимоги майбутньої професії.

Так, зокрема, наголошуючи на самопізнанні як найголовнішому механізмі розвитку дитини старшого шкільного віку, Л. Божович говорить про становлення у цьому віці стійкої самооцінки, яка

базується на рівні домагань. Саме це, на її думку, породжує потребу в дитини бути не лише на рівні вимог оточуючого середовища, а й на рівні власних вимог і власної самооцінки. Дослідницею було виявлено, що нездатність дитини задовольнити сформовані домагання спонукають її до гострої потреби зниження самооцінки, результатом якої стають негативні переживання й афективна поведінка [2, с. 176].

Отже, когнітивна складність системи знань старшокласника про себе, свої можливості та вимоги обраної або ж бажаної професії є другим критерієм сформованості професійного самовизначення особистості в ранній юності. Показниками цього критерію виступають знання дитини про власні індивідуальні особливості, знання про специфіку професійної праці людини та її вимоги й адекватна оцінка таких знань.

Визначені нами критерії сформованості професійного самовизначення особистості є тими динамічними підсистемами цього процесу, розвиток яких спонукає розвиток останньої, який може здійснюватися в напрямі самовдосконалення до рівня вимог обраної професії, зниження рівня професійних домагань внаслідок завищеної самооцінки й вибору професії з нижчим рівнем вимог, підвищення рівня самооцінки, відхід від вирішення проблеми або підвищення рівня домагань.

*Висновок.* Отже, професійне самовизначення особистості це довготривалий і динамічний процес самостійного узгодження досягнутих, але ще не реалізованих нею можливостей і вимог обраної або ж бажаної професії. Результатом цього процесу в ранній юності є готовність старшокласника до професійного самовизначення, яка є особистісним новоутворенням, що формується у процесі цілеспрямованого впливу й забезпечує узгодження старшокласником знань про зміст і структуру світу професій та їх вимоги до людини зі сформованими та усвідомленими ним в процесі розвитку можливостями та потребами. Проміжною ланкою між вимогами майбутньої професії та можливостями учня є його самодіяльність (власні емоційно-вольові зусилля вихованця) у напрямі зрівноважування, через сформоване ставлення до професії та до себе як майбутнього професіонала, об'єктивних вимог професійного простору (об'єктивно задана потреба обрати майбутню професію) та суб'єктивних факторів (самооцінка та професійні домагання) оволодіння в майбутньому бажаною професією. Тобто зрівноваження професійних домагань та їх адекватної самооцінки. Критеріями сформованості професійного самовизначення особистості в ранній юності визначено: когнітивну складність та адекватну самооцінку системи знань старшокласника

про себе та майбутню професію; диференційоване ставлення до власного професійного майбутнього та свого місця в середовищі професійної праці. Виділені критерії та показники сформованості цього новоутворення в ранній юності й мають стати підґрунтям для проведення констатувального експерименту.

#### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психолог. исследование) / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 452 с.
3. Большой психологический словарь (3-е изд.) / [под ред. Б.Г.Мещерякова, В. П. Зинченко]. – СПб. : ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2006. – 672 с.
4. Життєві домагання особистості: монографія / [Т. М Титаренко, І. В. Лебединська та ін.; за ред. Т. М. Титаренко]. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 456 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособ. [для студ. вузов] / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
6. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению / [под ред. С. Н. Чистяковой, А. Я. Журкиной]. – М.: Филология, 1997. – 80 с.
7. Підготовка до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи): навч.-метод. посібник / [за ред. Г. О. Балла, П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – К.: Наукова думка, 2000. – 188 с.
8. Платонов К. К. Вопросы психологии труда (2-е изд. доп.) / К. К. Платонов. – М.: Медицина, 1970. – 264 с.
9. Професійна орієнтація старшокласників: теорія і практика: науково-методичний посібник [для вчителів] / За ред. О. В. Мельника. – К., 2009. – 260 с.

In clause the essence of professional self-determination of the person is proved, the contents of criteria and parameters of its development at early youthful age is opened.

**Key words:** professional self-determination, cognitive complexity of professional claims, a self-estimation.

*Отримано: 3.03.2010*

## Юність як сприятливий період для розвитку лідерських якостей

У статті йдеться про юність як важливий період у формуванні особистості, зокрема для формування лідерських якостей. Розглянуто компоненти лідерських якостей з визначенням у них ознак, які забезпечують ефективне лідерство в юнацькому віці.

**Ключові слова:** юність, лідерство, лідерські якості.

В статье идет речь о юности как о важном периоде в формировании личности, в частности для формирования лидерских качеств. Рассмотрены компоненты лидерских качеств с определением у них признаков, которые обеспечивают эффективное лидерство в юношеском возрасте.

**Ключевые слова:** юность, лидерство, лидерские качества.

Вчені психологи та педагоги й сьогодні привертають увагу до проблеми лідерства, над якою тою чи іншою мірою працювали багато дослідників. Зокрема широко відомі праці Г.М.Ашина, Є.М.Дубрівської, І.П.Волкова, Н.С.Жеребової, І.С.Жона, Р.Л.Кречевського, Є.С.Кузьміна, І.С.Полонського, Б.Д.Паригіна, Л.І.Уманського. Багато праць емпіричного характеру з проблеми лідерства накопичено за кордоном. Її досліджували Дуглас МакГрегор, Курт Левін, Поль Херсі, Бернс Митчел, Роберт Хаус та багато інших.

Природа, специфіка, функції, типологія лідерства як форми неофіційного керівництва досліджуються у працях В.Ф.Ануфрієва, В.Д.Гончарова, В.І.Зацепіна, Т.Н.Мальковської. Прояви лідерства в дитячих групах на кожному віковому етапі, їх специфіку й організаторські та координаційні функції широко розглянуто у працях психологів: Г.М.Драгунової, О.С.Залужного, І.С.Жона, А.П.Краковського, Д.І.Фельдштейна та ін. Формування мотивації лідерства відповідно до вікового підходу у вивченні онтогенезу особистості досліджували Л.І.Божович, Д.Б.Ельконін, С.В.Походенко. Проблему виховання лідерів, створення умов для розвитку лідерських здібностей та формування соціально-активної особистості розглядали такі відомі педагоги і психологи, як І.Д.Бех, І.П.Іванов, А.Н.Лутошкін, А.С.Макаренко, С.М.Мудрик, Л.І.Новикова, І.П.Підласий, В.О.Сухомлинський.

Сучасні дослідження проблеми лідерства доводять, що лідером стає людина, яка наділена лідерськими якостями або має лідерських потенціал, що може реалізуватись у відповідних ситуаціях.



Лідер повинен задовольняти інтереси та потреби членів групи, не виходячи за межі права і цивільних норм, щоб не зробити своє оточення залежним від власних благодіянь. Велике значення має здатність лідера відчувати настрої людей, виражати їхні інтереси, знати і задовольняти їхні нормальні потреби. Успіх чи невдача лідера сприймається членами малої групи дуже емоційно. Успіх лідера викликає почуття гордості та захоплення, а невдача – засмучення і розчарування, тому лідер має завжди пам'ятати, що настрої членів малої групи залежить і від нього особисто, від його особистого успіху, особистих досягнень.

Відносини лідера та його оточення – важливий аспект лідерської організації влади. Цілеспрямованість, принциповість, усвідомлення особистої відповідальності перед групою, якою керує, розуміння її завдань і запитів є невід'ємними якостями лідера. Вони мають бути вироблені у членів групи, бо саме вони й об'єднують лідера з його оточенням.

Але ні в науковій та методичній літературі в достатній мірі не розроблені технології формування лідерських якостей у виховному процесі, зокрема в період навчання молодшої людини у вищому навчальному закладі.

Студентство, за визначенням А. В.Петровського, – мобільна соціальна група, метою діяльності якої є організована за певною програмою підготовка до виконання високих професійних та соціальних ролей у матеріальному і духовному виробництві. Психологічні особливості студентства, звісно, пов'язані з попередніми періодами його життя, і з них безпосередньо виростають. У той же час студентський вік становить собою новий і якісно відмінний етап життя, який має власне неповторне значення для всього людського шляху від народження і до спочинку особистості.

Юність характеризується виробленням ціннісних орієнтацій, які розширюють межі соціальної ситуації розвитку особистості та виводять її на вищий рівень стосунків з оточуючим світом. У цей період формується готовність до професійного та життєвого самовизначення, продовжується розвиток самосвідомості: зростає роль адекватної самооцінки поруч із яскравим проявом завищеного рівня домагань, що сприяє розбалансованості образу оточуючого світу і "образу – Я".

Провідною в цей час є навчально-професійна діяльність, у якій реалізується готовність юнака до самовизначення і яку розглядають психічним новоутворенням цього віку. В юнацькому віці повинні формуватись властивості, здібності і потреби, які б дали змогу молодій людині повною мірою реалізувати себе в праці, громадському житті, в майбутній сім'ї. Передусім це розвиток потреби в спілкуванні

та освоєння способів його здійснення; розвиток рефлексії, яка забезпечує усвідомлене і критичне ставлення до себе; становлення готовності до трудової діяльності. Якщо ці якості сформовані, то молода людина має необхідну психологічну базу для самовизначення. При всій складності цього явища основним у ньому є потреба зайняти внутрішню позицію дорослого, усвідомити себе як члена суспільства, визначити себе у світі, тобто зрозуміти себе, свої можливості, своє місце і призначення у житті [5, с. 87-88].

Період студентства має безпосереднє відношення до юнацького віку.

В юнацькому віці закріплюються і вдосконалюються психічні властивості, набуті раніше. Водночас відбуваються подальші якісні зміни всіх сторін психічної діяльності, які є основою становлення особистості на цьому етапі розвитку. В цьому віці збільшується обсяг уваги, здатність довго зберігати її інтенсивність і переключати з одного об'єкта на інший. Довільне запам'ятовування стає значно продуктивнішим за мимовільне, вдосконалюються способи запам'ятовування за рахунок свідомого використання раціональних прийомів, підвищується продуктивність пам'яті на абстрактний матеріал. Мислення стає системнішим, знання утворюють певну систему, яка поступово трансформується в когнітивну модель світу, що служить основою формування світогляду. Разом з розвитком абстрагуючого й узагальненого мислення відбувається перехід до вищих рівнів мовлення.

Мовлення ускладнюється за змістом та структурою, розширюється активний і пасивний словник, удосконалюються мовні засоби усного і письмового висловлення думок. Характерною особливістю пізнавальних функцій та інтелекту в період юності стає поява вираженої схильності до теоретизування, творення абстрактних теорій, захопленість філософськими роздумуваннями.

В період юності принципово змінюється ставлення до власної особистості. Високий рівень розвитку самосвідомості породжує інтерес до власної особистості, до форм її організації та саморегулювання. Основний психологічний здобуток юності – відкриття свого внутрішнього світу. Зовнішній, фізичний світ тепер лише одна з можливостей суб'єктивного досвіду, центром якого є власна особистість, власне “Я”.

К.К. Платонов розглядає юнацький вік як перехід від етапу Основними психологічними характеристиками, що притаманні юнацькому віку, є формування світогляду, розвиток самосвідомості, рефлексія, пошук смислу життя та побудова життєвих планів. Життєвий план є багатогранним утворенням, що буде охоплювати

соціальні, особистісні та діяльнісні характеристики. Життєві плани мають включати не лише бажану мету, але й способи її досягнення. У юнацькому віці побудова життєвих планів найчастіше зосереджена на виборі майбутньої професії. Саме професійний вибір спонукає юнака до рефлексії, до визначення того, наскільки його особистісні характеристики, знання, уміння, здібності дозволяють опанувати тією чи іншою спеціальністю. Життєві плани є одним з провідних факторів, що буде обумовлювати розвиток здібностей у юнацькому віці.

Процес відкриття власного “Я” складний і внутрішньо суперечливий. Несподівано виявляється, що “внутрішнє” “Я” не збігається з “зовнішньою” поведінкою, внаслідок чого актуальною є проблема самоконтролю. Невизначеність, розмитість “Я” в цьому віці зумовлюють почуття стурбованості та внутрішньої порожнечі, яку слід чимось наповнити, що, в свою чергу, породжує посилення потреби у спілкуванні та одночасне зростання його вибірковості, посилення потреби у відокремленні від інших [2, с.52-54].

Надзвичайно важливий процес у розвитку юнацької самосвідомості – це формування особистісної ідентичності, почуття індивідуальної самототожності та цілісності. Найбільш глибоко і детально цю проблему розглядав Е. Еріксон.

Юність, за Еріксоном, – це передусім криза ідентичності, яка полягає у послідовності соціальних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій та самовизначень. Успішно справившись з вирішенням відповідних задач, юнак переходить від пошуку себе до практичної самореалізації. Нерозв’язаність цих задач зумовлює формування у молодих людей неадекватної ідентичності. Розвиток останньої може йти за такими основними напрямками: відмова від психологічної інтимності, уникнення тісних міжособових стосунків з іншими; неспроможність будувати життєві плани, страх ставати дорослим, страх змін; формування “негативної ідентичності”, відмова від самовизначення і вибір негативних зразків для наслідування [1, с.81].

Як зазначає І. Дубровіна, важливим моментом в період ранньої юності стає формування почуття дорослості, причому не взагалі, як це мало місце у підлітковому віці, а саме чоловічої і, відповідно, жіночої дорослості. Особливо інтенсивно розвивається сприймання себе як особи певної статі з характерними потребами, мотивами, ціннісними орієнтаціями, ставленнями до представників протилежної статі та відповідними формами поведінки. Самосвідомість та самооцінка юнаків та дівчат серйозно залежать від стереотипних уявлень про нормативні образи чоловіка та жінки, які визначені історично зафіксованою диференціацією статевих ролей [5].

Центральним новоутворенням юності, як уже зазначалося, стає самовизначення не лише особистісне, але й професійне. Вибір професії передбачає наявність інформації двоякого роду: про світ професій взагалі та можливості і вимоги до кожної з них; про себе, свої здібності та інтереси. Такої інформації зазвичай не вистачає, тому переважна більшість старшокласників обирає професію більш-менш стихійно.

Однією з центральних проблем в юності є перебудова стосунків з дорослими та зміна значущих осіб.

Юнаки та дівчата прагнуть звільнитися від контролю та опікування з боку батьків і вчителів, а також від встановлених ними норм та порядків. У цьому процесі І. Кон розрізняє домагання автономії у сфері поведінки (потреба і право самостійно вирішувати особисті проблеми), емоційної автономії (потреба і право мати власні, самостійно обрані уподобання) та нормативної автономії (потреба і право на власні норми і цінності).

Першою, і порівняно легко, досягається незалежність поведінки, зрозуміло, в певних рамках, передусім у сфері дозвілля. Юнаки та дівчата все більше проводять його поза домівкою і школою, віддаючи перевагу одноліткам як партнерам у спільному дозвіллі.

Емоційна автономність досягається з більшими труднощами, і цей процес дуже суперечливий. Виникають конфлікти з дорослими. Для того, щоб стати дорослою, молода людина має розірвати емоційну залежність від батьків, включити в свої стосунки з ними нову, складнішу систему емоційних уподобань і симпатій, центром якої вже будуть не батьки, а вона сама. Батьки, як правило, хворобливо реагують на таке охолодження з боку своїх дітей, скаржаться на їх черствість і байдужість.

Проте це тимчасове явище, емоційний контакт з батьками відновлюється після завершення після кризового періоду на новому рівні, якщо, звичайно, нетактовність і безцеремонність старших не закривають для них внутрішній світ молоді людини на довго, а то і назавжди.

Ревниво захищають юнаки і дівчата своє право на власні переконання, моральні установки та цінності. З цією метою вони нерідко займають максималістські позиції, висловлюють крайні погляди з того чи іншого питання. Однак за цією зовнішньою стороною можна простежити велику залежність у серйозних проблемах (вибір професії, політичних поглядів, світогляду тощо) від дорослих, особливо від батьків. Інша справа, коли йдеться про моду, смаки, способи проведення дозвілля та ін.

Ступінь ідентифікації з батьками в юності менше, ніж в дитинстві. Однак гарні батьки залишаються для старшокласників важливим еталоном поведінки. Проте батьківський приклад не

сприймається так абсолютно і некритично, як раніше. У юнаків та дівчат з'являються й інші авторитети: друзі, старші за віком, вчителі, суспільно-політичні діячі, герої книг, кіно тощо.

В період юності продовжується процес переорієнтації спілкування з дорослих на ровесників. Цьому періоду притаманна суперечлива взаємодія двох потреб – у відокремленні, усамітненні та в належності до певної групи, входженні до неї. Якщо перша реалізується передусім через прагнення до емансипації від дорослих, то друга – у взаєминах з однолітками.

Потреба в спілкуванні з ровесниками в юності надзвичайно велика. По-перше, це важливий специфічний канал інформації, по ньому юнаки дізнаються про багато необхідних речей, які по тим чи іншим причинам не повідомляють їм дорослі. По-друге, це специфічний вид міжособистісних відносин. Групова гра та інші види спільної діяльності виробляють необхідні навички соціальної взаємодії, вміння підкорятись колективній дисципліні, і в той же час відстоювати свої права, співвідносити особисті інтереси з суспільними. По-третє, спілкування з ровесниками – це специфічний вид емоційного контакту. Усвідомлення групової приналежності, солідарності, товариської взаємодопомоги не тільки полегшує старшокласникам автономізацію від дорослих, але й дає їм відчуття емоційного благополуччя і власної значущості.

Характерним для юнацьких компаній є дуже високий рівень конформізму. Захист своєї незалежності від старших у цьому віці поєднується з вкрай некритичним ставленням до уявлень і цінностей власної групи та її лідерів. В цьому віці розуміння лідерства стає усвідомленим. Юнаки і дівчата розуміють, які якості притаманні лідеру, а які – ні [2, с. 186-189].

Надзвичайно серйозною є потреба не просто входити до групи, а бути прийнятим однолітками, відчувати свою необхідність для групи, мати в ній певний авторитет.

Поряд з розвитком товариських відносин у групі, юнацький вік характеризується пошуком дружби як вибіркової і глибокої емоційної симпатії. В цьому віці типова ідеалізація друзів і самої дружби. За даними ряду експериментів, уявлення про друга значно ближче до ідеального “Я” досліджуваного, до його морального і людського ідеалу, ніж до його уявлення про власне “Я”.

У юнаків і дівчат помітно активізуються міжстатеві взаємини: розширюється сфера дружніх стосунків, розвивається потреба в коханні, з'являються серйозні захоплення. Юнацькі мрії про кохання відображають насамперед потребу в емоційному теплі, душевній близькості, розумінні [5, с. 110-112].

Загалом юність – це період стабілізації особистості, вироблення системи стійких поглядів на світ і своє місце в ньому, пошуку сенсу життя, час вироблення ціннісних орієнтацій та становлення ідентичності з дорослими, особистісного і професійного самовизначення. В період юності розуміння лідерства стає усвідомленим.

Лідерські якості – це якості особистості, які забезпечують ефективне лідерство, а саме: індивідуально-особистісні і соціально-психологічні особливості особистості, що впливають на групу і призводять до досягнення мети.

Розглядаючи психологічні особливості юнацького віку, до якого належать старшокласники, виділено риси, які забезпечують ефективне лідерство: самопізнання, самоствердження, самостійність, самовизначення, юнацький максималізм, прагнення до колективності, ентузіазм, романтизм і громадська активність.

Беручи до уваги особливості юнацького віку і дослідження особистісних рис лідера, доцільно виокремити такі компоненти лідерських якостей з визначенням у них ознак, які, на нашу думку, забезпечують ефективне лідерство юнаків і які умовно можна розподілити на: *мотиваційний* (ознаки: упевненість у собі, потреба в досягненні, прагнення до самоствердження і самореалізації): *емоційно-вольовий* (ознаки: урівноваженість, емоційно-позитивне самопочуття, наявність вольових якостей); *особистісний* (ознаки: вплив на інших, оригінальне, творче мислення, комунікативні та організаторські здібності); *діловий* (ознаки: уміння приймати правильне рішення в непередбачених ситуаціях, готовність брати на себе відповідальність, знання, уміння та навички організаторської роботи). виховання, де виховання – це процес цілеспрямованого управління формуванням і розвитком особистості відповідно до вимог суспільства. Під формуванням розуміються якісні й кількісні зміни у психіці індивідуума, які забезпечують накопичення лідерського потенціалу особистості, що виражається в ускладненні когнітивних психологічних структур, розвитку здатності до самоврядування, зростанні активності й удосконаленні мотивації до лідерства.

Формування лідерських якостей відбувається у процесі, організація якого визначається як закономірна, послідовна, безперервна зміна моментів розвитку взаємодіючих суб'єктів, передбачає створення необхідних педагогічних умов, завдяки яким стане можливим формування лідерських якостей юнаків.

Педагогічні умови не виступають цілісною системою формування певних якостей, властивостей, рис особистості. Натомість реалізація педагогічних умов як зовнішніх чинників, під впливом яких у суб'єкта виникають внутрішні суперечності, що дозволяє спрямувати процес виховання на формування лідерських якостей в юнацькому віці.

У сучасному світі велику роль відіграють міжособистісні контакти, уміння швидко, грамотно і ефективно взаємодіяти з різними людьми, організувати свою діяльність і діяльність оточуючих. Останніми роками спостерігається посилення уваги до проблем лідерства, розвитку лідерських якостей в юнацькому віці.

Ефективність спільної діяльності багато в чому визначається взаєминами осіб в колективі. Тому вивчення умов і чинників, що впливають на міжособові відносини, є однею з найбільш актуальних і практично значущих завдань. Важливу роль грає ступінь задоволеності потреби в аффіліації, яка виражається в спонуці до спілкування, до емоційних контактів, в прагненні людини бути в товаристві інших людей.

Сьогоднішні студенти – це завтрашні політики, економісти, викладачі та інші фахівці, які займуть провідні позиції в суспільстві, і стануть лідерами в тій або іншій сфері діяльності. Саме від їхніх дій залежатиме управління різними соціальними структурами від різного роду груп, колективів підприємств, армійських підрозділів до держави. Таким чином, правомірно стверджувати, що проблематика студентських груп взагалі і лідерства зокрема є, безперечно, важливою.

Студентські групи володіють великим потенціалом. Вивчення особливостей лідерства в юнацькому віці може бути використано при організації студентського самоврядування та виборі форм і методів при плануванні роботи зі студентськими групами.

#### **Список використаних джерел**

1. Забродський М. М. Вікова психологія: Навч. посібник – 2-ге вид., випр. і доп. – К. :МАУП, 2002. – 104 с.
2. Кон И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
3. Основы педагогики и психологии высшей школы /Под ред. А.В.Петровского. – М., 1986.
4. Фетискин М. Т., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во института психотерапии, 2001. – 490 с.
5. Формирование личности старшеклассника/ Под ред. Дубровиной И. В. – М.: Пресс, 1989. – 137 с.

Speech goes in this article about youth as a period is important in forming of personality, in particular for forming of leader qualities. The components of leader qualities are considered with determination for them of signs which provide effective leadership in youth age.

**Keywords:** youth, leadership, leader qualities.

*Отримано: 21.03.2010*



## Визначення домінуючих копінг-стратегій у професійній діяльності держслужбовців

У статті йдеться про проблему використання у професійній діяльності держслужбовця копінг-стратегій.

**Ключові слова:** стрес, професійний стрес, копінг-стратегія.

В статтю речь йде о проблеме использования в профессиональной деятельности госслужащего копинг-стратегий.

**Ключевые слова:** стресс, профессиональный стресс, копинг-стратегия.

Впродовж всього життя практично кожна людина стикається зі стресовими ситуаціями, що суб'єктивно переживаються нею як важкі, такі, що порушують звичний хід життя. Переживання таких ситуацій часто змінює і сприйняття навколишнього світу і сприйняття в ньому свого місця.

Для того, щоб упоратися зі стресовими ситуаціями, людина впродовж свого життя виробляє так звану копінг-поведінку або копінг-стратегію, – тобто систему цілеспрямованої поведінки по свідомому оволодінню ситуацією для зменшення шкідливості впливу стресу. Вданий час існує багато визначень психологічних моделей coping. Найбільш поширеними є моделі, пов'язані з дослідженнями психологічного стресу.

У науковій літературі термін “стрес” загалом використовують у таких трьох значеннях:

- по-перше, стрес визначається як будь-який зовнішній стимул або подія, що викликає у людини напругу або збудження. У цьому значенні частіше вживаються терміни “стресор”, “стресчинник”;
- по-друге, стрес відбиває внутрішній психічний стан напруги і збудження. Цей стан інтерпретується як емоції, оборонні реакції і процеси подолання (coping processes), що відбуваються в самій людині;
- по-третє, стрес може бути фізичною реакцією організму на запропоновану вимогу або шкідливий вплив. Функцією цих фізіологічних реакцій може бути підтримка поведінкових дій і психічних процесів щодо подолання цього стану.

Захворювання, причинами яких стає стрес, надзвичайно поширені. Результати опитування громадської думки, проведеного

американськими вченими в масштабах всієї країни, говорять про те, що чи не половина всіх працюючих дорослих людей вважають свою роботу виключно “стресовою”. Один з трьох працівників серйозно замислюється про звільнення саме з цієї причини.

Стрес – причина приблизно половини всіх звернень по медичну допомогу. Більш того, велика частина скарг на фізичне нездужання має психосоматичну основу, тобто люди страждають від фізичних недуг, що є або результатом таких емоційних чинників, як виробничий стрес, або чинників, що з ним пов’язані. Підвищений артеріальний тиск (гіпертонія), виразка шлунку, коліт, серцеві захворювання, хвороби шкіри, алергія, мігрень, болі в шийному і поперековому відділах хребта і рак – всі ці недуги пов’язані із стресом. Доведено існування зв’язку між стресом і розповсюдженням інфекційних захворювань, не виключено також, що він грає певну роль і в хворобах, пов’язаних з ослабленням імунної системи.

Виробничий стрес дорого обходиться і роботодавцям, бо призводить до зниження продуктивності праці, рівня мотивації і до збільшення кількості помилок і аварій. Високий рівень стресу – причина збільшення плинності кадрів і проявів такої контр-продуктивної поведінки, як крадіжка, алкоголізм і наркоманія.

Стрес, або загальний адаптаційний синдром (за положенням Г. Сельє), – це фізіологічна реакція організму, яка виникає у результаті впливу фізичних, хімічних або органічних факторів [3].

Зміст теорії Г. Сельє розкривається у чотирьох основних положеннях.

1. Усі біологічні організми володіють вродженими механізмами підтримки рівноваги функціонування своїх систем. Підтримка стану внутрішнього балансу є життєво важливим завданням організму.

2. Сильні зовнішні подразники, або стресори, порушують внутрішню рівновагу. На будь-який вплив, позитивний або негативний, організм реагує специфічним фізіологічним збудженням. Ця реакція має пристосувально-захисний характер.

3. Розвиток і пристосування до такої адаптаційної реакції відбувається у декілька стадій. Час перебігу й переходу на кожну стадію залежить від рівня стійкості організму, інтенсивності й тривалості дії стресора.

4. Організм має обмежені резерви адаптаційних можливостей попередження і подолання стресу – їх виснаження може призвести до захворювання й смерті.

У сучасній психологічній літературі також часто зустрічається розуміння стресу як неспецифічної реакції організму у відповідь на підвищені вимоги середовища. Під “вимогами” розуміють всі впливи,

які призводять до зміни діяльності організму. Термін “неспецифічна” обумовлений тією обставиною, що людський організм на будь-яку подію реагує стереотипно, однаковими біохімічними змінами. Під час стресу ці реакції є відмінними від норми. Основне завдання цих змін – зберегти стабільну діяльність в умовах підвищених вимог, іншими словами – адаптуватись.

За результатами своїх досліджень Г.Сельє обґрунтовано довів існування трьох стадій тривалості загального адаптаційного синдрому.

Стадія тривоги виникає при першій появі стресора. Помітне швидке зниження рівня стійкості організму. Порушуються деякі вегетативні й соматичні функції. У відповідь організм мобілізує резерви і включає механізми саморегуляції захисних процесів. Якщо вони ефективні, то тривога зникає й організм повертається до нормальної активності. Більшість стресів вирішуються на цій стадії.

Стадія резистентності (опору) настає в результаті тривалої дії стресора й необхідності підтримки захисних сил організму. Організм намагається збалансувати витрати адаптаційних резервів на фоні адекватного зовнішнім умовам напруження функціональних систем.

Стадія виснаження настає у випадку порушення захисних пристосувальних механізмів при надмірно сильному і тривалому впливі стресора. Дуже різко знижуються адаптаційні резерви та опір організму. Як наслідок, з’являються функціональні та морфологічні порушення.

Оскільки мова у даній статті йде про копінг-стратегії у професійній діяльності держслужбовців, то доцільним буде зазначити, що під професійним стресом найчастіше розуміють такий негативний психічний стан, що викликаний особливостями самої професії. Виділяють три рівні аналізу цього стану.

I рівень – ускладнення у органічній та психологічній сферах виникають при виконанні функціональних обов’язків суб’єктом професійної діяльності. Вони залежать від специфіки кожної професії.

II рівень – ускладнення, які виникають при відсутності рольового балансу між професійною сферою та особистісною сферою.

Розрізняють:

- а) рольові перевантаження;
- б) рольову недостатність;
- в) нечітку визначеність ролі;
- г) рольові конфлікти.

III рівень – ускладнення, які обумовлені низьким рівнем задоволеності мотиваційної сфери суб’єкта професійної діяльності у

процесі виконання цієї професійної діяльності та емоційним ставленням суб'єкта до цієї ж роботи. Розрізняють:

- а) задоволеність роботою;
- б) незадоволеність роботою.

Слід зазначити, що термін професійний стрес є найчастіше вживаним у психологічних дослідженнях.

Стосовно основних теорій та моделей професійного стресу зазначимо, що проблема професійного стресу як окремого напрямку в організаційній психології особливо інтенсивно почала розроблятися у психологічній науці в останні два десятиріччя. Це пов'язано зі з'ясуванням негативного впливу цього феномена на рівень працездатності, якості праці та стану здоров'я працівників. У багатьох дослідженнях йшлося про наявні у працівників різних типів професій психічні перевантаження, психосоматичні розлади, негативні поведінкові реакції, які виникали внаслідок впливу професійних стресорів. У літературі, присвяченій проблемі професійних стресів, можна зустріти інформацію про велику значущість вивчення цієї проблеми для економіки багатьох країн. Оскільки витрати організацій на медичне обслуговування персоналу сягають мільйонів доларів, це стимулює керівників організацій та дослідників до вивчення цієї проблеми для зниження психогенного впливу роботи на персонал організацій.

У результаті пошуку впливу тих чи інших професійних ситуацій на фізичне й психологічне здоров'я працівника з'явилося багато теорій, моделей, підходів щодо пояснення суті професійного стресу. Але, незважаючи на їх велику кількість, до цього часу не прийнята єдина концепція, яка б змогла пояснити всю багатогранність цього явища.

Як вже наголошувалось, для того, щоб упоратися зі стресовими ситуаціями, людина впродовж свого життя виробляє так звану копінг-поведінку – тобто систему цілеспрямованої поведінки по свідомому оволодінню ситуацією для зменшення шкідливості впливу стресу.

Вивчення поведінки, направленої на подолання труднощів, в зарубіжній психології проводиться в рамках досліджень, присвячених аналізу “coping”-механізмів. “Копінг” – це індивідуальний спосіб взаємодії з ситуацією відповідно до її власної логіки, значущості в житті людини і її психологічних можливостей.

Під “копінгом” маютьися на увазі когнітивні, емоційні та поведінкові спроби справитися із специфічними зовнішніми або внутрішніми вимогами, які оцінюються як напруга.

Вперше термін з'явився в психологічній літературі в 1962 році; Л. Мерфі застосував його, вивчаючи, яким чином діти долають кризи розвитку.

Поняття “coping” походить від англійського слова “cope” – долати, справлятися, упоратися, рідше – боротися, битися. У зарубіжній психологічній літературі термін “coping” вживається у поєднанні з іншими психологічними поняттями: coping-process, coping-mechanism, coping-behavior, coping-style, coping-strategy. У вітчизняній психології ці терміни переводять як копінг-процес, копінг-механізм, копінг-поведінка, адаптивна поведінка, копінг-стратегія, психологічне подолання.

Копінг-поведінка – форма поведінки, що відображає готовність індивіда вирішувати життєві проблеми. Це поведінка, направлена на пристосування до обставин і використання певних засобів для подолання емоційного стресу. При виборі активних дій підвищується вірогідність усунення дії стресорів на особистість.

З часом поняття “копінг” почало включати реакцію не тільки на “надмірні вимоги, такі, що перевищують ресурси людини”, але і на щоденні стресові ситуації. Зміст копінга при цьому залишився тим самим: копінг — це те, що робить людина, щоб справитися із стресом: він об’єднує когнітивні, емоційні та поведінкові стратегії, які використовуються, щоб справитися із “викликами” буденного життя. Думки, відчуття і дії утворюють копінг-стратегії, які використовуються по-різному в певних обставинах.

Копінг-стратегії необхідні, коли людина потрапляє в кризову ситуацію. Будь-яка кризова ситуація припускає наявність якоїсь об’єктивної обставини і певного відношення до неї людини залежно від ступеня її значущості, що супроводжується емоційно-поведінковими реакціями різного характеру і різного ступеня інтенсивності. Провідними характеристиками кризової ситуації є психічна напруженість, значущі переживання як особлива внутрішня робота по подоланню життєвих подій або травм, зміна самооцінки і мотивації, а також виражена потреба в їх корекції і в психологічній підтримці ззовні.

Копінг-поведінка визначається так: копінг — це безперервно змінні когнітивні і поведінкові спроби справитися із специфічними зовнішніми і внутрішніми вимогами, які оцінюються як надмірні або такі, що перевищують ресурси людини. Автори підкреслюють, що копінг — це процес, який весь час змінюється, оскільки особистість і середовище утворюють нерозривний, динамічний взаємозв’язок і роблять один на одного взаємний вплив.

Дослідники копінг-стратегій в спробах систематизувати і створити класифікацію виділяють декілька рівнів узагальненості того, що робить індивід, щоб справитися із стресом: це копінгові дії, копінг-стратегії і копінгові стилі. Копінгові дії (те, що індивід

відчуває, думає або робить) часто групуються в копінг-стратегії, стратегії, у свою чергу, групуються в копінгові стилі. Іноді терміни стратегічної дії і копінг-стратегія використовуються як взаємозамінні, тоді як копінгові стилі загалом відносяться до дій або стратегій, які послідовно використовуються індивідом, щоб справитися із стресом. Інші схожі терміни — це копінгові тактики і копінгові ресурси.

Дослідники, що займаються проблематикою копінг-стратегій, розглядаючи копінг почали дотримуватися так званого ресурсного підходу. Ресурсний підхід робить акцент на те, що існує процес “розподілу ресурсів” (commerce of resources), який пояснює той факт, що деяким людям вдається зберігати здоров’я і адаптуватися незважаючи на різні життєві обставини.

Ресурсні теорії припускають, що існує деякий комплекс ключових ресурсів, які “управляють” або направляють загальний фонд ресурсів. Тобто ключовий ресурс — це головний засіб, контролюючий і організуючий розподіл (торгівлю) інших ресурсів.

До ресурсного підходу відносять роботи деяких серйозних дослідників, в яких раніше був відсутній зв’язок з вивченням копінгової поведінки. В рамках ресурсного підходу розглядають широкий спектр різних ресурсів (доступність інструментальної, моральної і емоційної допомоги з боку соціального середовища, навички і здібності індивіда. Хобфолл пропонує теорію збереження ресурсів, в якій розглядає два класи ресурсів: матеріальні і соціальні, або пов’язані з цінностями. Так, наприклад, М. Селігман оптимізм розглядає як головний ресурс, що впорався із стресом. Інші дослідники пропонують “життєстійкість” як один з ресурсів, що впливає на використання копінг-стратегії [1].

Конструкт самоефективності також можна розглядати як важливий ресурс, що впливає на копінгову поведінку. З самоефективністю пов’язані пізнавальні процеси, які належать до внутрішніх переконань людей. Це переконання в людині підкреслює здібність до “центральної” організації і використання власних ресурсів, а також здібність до отримання ресурсів з навколишнього середовища.

У теорії копінг-поведінки виділяють ряд базисних копінг-стратегій.

1. Проблемно-орієнтована копінг-стратегія.
2. Емоційно-орієнтована копінг-стратегія.
3. Копінг-стратегія орієнтована на уникнення.
4. Копінг-стратегія відволікання.
5. Копінг-стратегія пошуку соціальної підтримки.

Проблемно-орієнтована копінг стратегія, спрямована на раціональний аналіз проблеми, пов’язаний із створенням і вико-

нанням плану у важкій ситуації, і виявляється в таких формах поведінки, як самостійний аналіз того, що трапилося, звернення по допомогу до інших, пошук додаткової інформації.

Емоційно-орієнтована копінг-стратегія, тобто прагнення регулювати свої відчуття і дії, це також палиця про два кінці: як правило, вона дуже дієва і чудово виручає при форс-мажорах на зразок стихійних лих, техногенних катастроф і нападів терористів (у таких умовах найбільші шанси на виживання має той, у кого ясна голова і тверезі думки), а також в сварках за умови рівності сторін по силі. Проте використання такої копінг-стратегії аж ніяк не є ефективним за ситуації, коли супротивник блефує і його слід просто налякати демонстрацією сили. Надмірне “зарегулювання” своїх емоцій призводить до виникнення перенапруження і провокує психосоматичні захворювання.

Копінг-стратегія орієнтована на уникнення (уникнення, або перенесення відповідальності), це спроба піти з ситуації або від спілкування. У народі ця стратегія відома як “поза страуса”: що б не трапилося – голову в пісок. Цей спосіб реагування не ефективний у жодному з випадків, і свідчить про повну інфантильність людини, яка вибирає дану копінг-стратегію.

Копінг-стратегія відволікання (дистанціювання від проблеми або ж відкладання її рішення). Людина намагається подивитися на проблему немов би через скло, і це, в принципі, суттєво допомагає, наприклад, в ситуації спілкування з так званим “психологічним вампіром”: якщо його не сприймати як реальний об’єкт і не реагувати гостро, ми, тим самим, позбавляємо його енергетичного підживлення і зводимо нанівець його зусилля – тобто виграємо бій. Проте, якщо таку стратегію застосовувати неграмотно, наприклад, вибрати її як реакцію у разі виявлення важкого захворювання у себе або ж у близьких, то справа може закінчитися дуже погано.

Копінг-стратегія пошуку соціальної підтримки (пошук соціальної підтримки, звернення по допомогу до інших людей), буває дуже потрібною і дієвою в ситуації гострого горя, оскільки наодинці з нещастям може залишатися далеко не кожен. Проте терапія соціумом – річ дуже могутня і виправдана лише тоді, коли трапилося дійсно щось незвичайне. Але у випадку частого використання даної стратегії, коли самостійно ніякого вантажу людина переносити не бажає, – це свідчитиме про її невміння вирішувати проблеми і про деяку інфантильність.

Які ж, у переважній більшості випадків, копінг-стратегії використовують на практиці державні службовці? Для з’ясування даного питання було проведено опитування ряду держслужбовців



по методиці “Копінг-поведення в стресових ситуаціях” (автори – С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер, адаптований Т.А. Крюковою – Практическая психодиагностика: методики и тесты: Учебное пособие/ под. ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 1998.). Адаптований Т.А. Крюковою варіант опитувальника містить перелік розумових та поведінкових дій в стресових ситуаціях. За допомогою даної методики ми мали можливість визначити домінуючу копінг-стратегію у діяльності держслужбовця.

Експериментальне дослідження проводилось на базі Чемеровецької районної державної адміністрації Хмельницької області і охоплювало 30 співробітників адміністрації різного рівня.

В результаті опрацювання отриманих даних було зроблено висновки щодо домінуючої копінг-стратегії у діяльності держслужбовця, а саме:

1. Проблемно-орієнтована копінг-стратегія на практиці використовується 16 співробітниками організації. Це 53,4% від загальної кількості.

2. Емоційно-орієнтована копінг-стратегія притаманна лише 1-ій особі, що у відсотковому співвідношенні відповідає 3,3% .

3. Аналогічна ситуація і з використанням копінг-стратегії орієнтованої на уникнення, – 1 особа, 3,3% .

4. Копінг-стратегію відволікання у своїй професійній діяльності застосовують 3 співробітники, це 10% від загальної кількості досліджуваних.

5. І остання копінг-стратегія – пошуку соціальної підтримки притаманна 9-ом працівникам, 30% .

Базуючись на отриманих даних, ми сміливо можемо говорити про те, що домінуючою у професійній діяльності співробітника районної державної адміністрації є проблемно-орієнтована копінг-стратегія. Тобто мова йде про те, що при виникненні стресової ситуації в процесі реалізації своїх професійних обов’язків, переважна більшість працівників застосовуватиме копінг-стратегію, направлену на раціональний аналіз проблеми, пов’язаний із створенням і виконанням плану у важкій ситуації. В даному випадку поведінка виявлятиметься в таких формах, як: самостійний аналіз того, що трапилося, звернення по допомогу до інших, пошук додаткової інформації. Використання саме такого підходу сприятиме швидкому та продуктивному вирішенню проблеми і, як наслідок, ефективному виконанню професійних обов’язків.

### Список використаних джерел

1. Богомаз С.А., Филоненко А.Л. Различия в выборе копинг-стратегий лицами с разной склонностью к манипулятивному поведению // Сибирский психол. журн. – 2002. – №10.
2. Водопьянова Н.Э. Психодиагностика стресса. – СПб, 2009.
3. Дж. Гринберг. Управление стрессом. – 7-е изд. – СПб:Питер, 2002.
4. Куликов Л.В. Стресс и стрессоустойчивость личности // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – Вып.1. Ч.1./ Под ред. А.А Крылова.- СПб, 1995.
5. Практическая психодиагностика: методики и тысты: Учебное пособие/ Под ред Д.Я. Райгородского. – Самара, 1998.

Speech goes in the article speech about the problem of the use in professional activity of state worker of coping-strategy.

**Keywords:** stress, professional stress, coping-strategy.

*Отримано: 18.03.2010*

УДК 81'243(07)

*Ю.В. Курята*

## Навчання іноземної мови як один із гармонізуючих чинників соціалізації учнів загальноосвітньої школи

У статті здійснено теоретичний аналіз базових тенденцій, напрямів і пріоритетів сучасних досліджень феномена соціалізації, узагальнено основні проблеми та парадокси, які його характеризують. Розглянуто значення навчання іноземної мови молодших школярів у контексті їх соціалізації. Проаналізовано питання гармонізації соціального доро-слішання учнів початкових класів засобами іноземної мови.

**Ключові слова:** соціалізація, адаптація, індивідуалізація, іноземна мова.

В статье осуществлен теоретический анализ базисных тенденций, направлений и приоритетов современных исследований феномена социализации, обобщены основные проблемы и парадоксы, характеризующие его. Рассмотрено значение обучения иностранному языку младших школьников в контексте их социализации. Проанализирован

вопрос гармонизации социального взросления школьников младших классов посредством иностранного языка.

Ключевые слова: социализация, адаптация, индивидуализация, иностранный язык.

Незважаючи на те, що на сьогодні дослідження проблеми соціалізації перетворилося на полідисциплінарне вивчення філософами, етнографами, соціологами, психологами та представниками інших наук, розуміння чинників, структури, змісту цього процесу, його проблемних аспектів (та, відповідно, шляхів гармонізації) науковими напрямами, окремими вченими часто суттєво різняться, базуючись інколи на діаметрально протилежних концептуальних засадах тлумачення природи психічного загалом, суті людини, джерела її соціального та психічного розвитку.

Тож, беручи до уваги актуальність цього питання в контексті процесів глобалізації та стрімкого перетворення нашого постіндустріального суспільства в інформаційне, **завданнями нашої статті є:** здійснити теоретичний аналіз **1)** сучасних напрямів дослідження соціально-психологічного змісту соціалізації, **2)** основних особливостей та проблемних аспектів, що характеризують цей процес, **3)** гармонізуючого потенціалу школи як соціально контрольованої інституції соціалізації (зокрема, засобами навчання іноземної мови як одного із перспективних навчальних предметів у контексті вказаної проблематики).

Перш ніж розглянути навчання іноземної мови як одного із чинників соціалізації дітей, звернемо нашу увагу на основні актуальні напрями дослідження цього феномена та його структурну будову загалом.

Історично термін соціалізація має більш як столітнє існування та є дуже поширеним у сучасній науці. У 1956 році його було внесено до реєстру американської соціологічної асоціації [16]. У другій половині ХХ століття соціалізація перетворилася на самостійну міждисциплінарну сферу дослідження.

Концептуальне розуміння соціалізації конкретними авторами в різні періоди вивчення цього феномена ілюструє часто суперечливі позиції щодо тлумачення значення внутрішньої активності людини в цьому процесі, а також особливостей його змістових характеристик.

Так, Б. Ананьєв розглядає соціалізацію як процес, що проходить у двох напрямках: становлення людини як особистості та становлення людини як суб'єкта діяльності. Кінцевим результатом є утворення індивідуальності [1].

І. Кон визначає соціалізацію як засвоєння індивідом соціального досвіду, під час якого формується конкретна особистість [5].

За М. Корневим і А. Коваленко, соціалізація є процесом, упродовж якого людська істота завдяки певним біологічним задаткам набуває якостей, необхідних для її життєдіяльності в суспільстві. В такому розумінні соціалізація – це процес розвитку людини як соціальної істоти, становлення її як особистості [6].

Л. Обухова стверджує, що соціалізація – це процес, який дає змогу дитині зайняти своє місце в суспільстві, це рух новонародженого від асоціального, “гуманоїдного” стану, до життя як повноцінного члена суспільства [9].

Д. Паригін вважає, що соціалізація – це входження індивіда в соціальне середовище, пристосування до нього, освоєння певних ролей і функцій [10].

Т. Шибутані розуміє соціалізацію як безперервну адаптацію живого організму до його оточення, як формування здатності передбачати реакції інших людей і пристосовуватися до них [15].

У багатьох ранніх визначеннях цього феномена зарубіжними та вітчизняними вченими наголос робиться на пасивній ролі особистості в процесі соціалізації – на неї впливають, а вона лише засвоює, відображає впливи навколишнього. Більшість сучасних досліджень підкреслюють суттєву роль активності самої людини у цьому процесі. Це дає можливість стверджувати, що під час соціалізації індивід не просто адаптується до середовища, засвоює наявні в ньому соціальні ролі та ідентичності, але й навчається встановлювати, підтримувати та змінювати такі ідентичності, перетворюючи цим себе та навколишній світ.

На підтвердження цього “інтерпретаційна парадигма” американського дослідника Т. Уілсона доводить, що суб’єкт соціалізації не може бути жорстко детермінованим соціальними нормами, тому що він сам ці норми інтерпретує. Людина є творцем свого соціального світу. А тому невідповідність індивіда вимогам суспільства не є недоліком, який вимагає насильницького пристосування. Подібна невідповідність є основним джерелом соціальної динаміки [11].

Людина не просто засвоює соціальний досвід, але й перетворює його у власні цінності, установки, орієнтації. Перша характеристика соціалізації – привласнення соціального досвіду – є характеристикою впливу середовища на людину, а інша його частина характеризує аспект дії людини на це середовище через її діяльність.

Підтверджуючи тезу про визначальне значення власної активності людини під час соціалізації, А. Мудрик доводить, що в цьому процесі закладений внутрішній конфлікт (який часто не вирішується до кінця) між мірою адаптації людини в суспільстві, її ідентифікації із ним та мірою уособлення (індивідуалізації) в суспільстві. Інакше

кажучи, на думку цього вченого, успішна соціалізація передбачає певний баланс адаптації та відсторонення [8]. Таким чином, успішною соціалізація може вважатися тоді, коли реалізується ефективна адаптація людини до суспільства та водночас зберігається її здатність певною мірою протистояти суспільству, якщо воно якимось чином стримує її саморозвиток.

При порушенні балансу адаптації та уособлення людини в суспільстві виокремлюються два крайніх варіанти “жертв соціалізації”, а саме: конформісти та девіанти. Таким чином, об’єктивно виділяються цілі групи людей, що стають або можуть стати жертвами несприятливих умов соціалізації.

Поруч із питанням балансу процесу адаптації та власної активності людини під час психологічного та соціального розвитку, ситуаціоністським підходом акцентується інший аспект сучасних досліджень соціалізації – цей процес тлумачиться як готовність особистості до переходу в нові й нові ситуації соціального розвитку, аналізуються шляхи та передумови формування такої готовності (Л. Росс, Нісбетр, 2000) [3].

У межах соціодраматичного підходу до соціальної реальності соціалізація інтерпретується як “становлення актора” – процес оволодіння “майстерністю носіння маски” та “вміння жити всередині сценарію” (К. Берк, Гофман, Х. Данкер) [3].

Айовська школа символічного інтеракціонізму аналізує проблеми ролі та статусу символічних систем у процесі соціалізації (Т. Портленд, М. Кун) [3].

Аналізуючи різноманітні напрями дослідження поняття “соціалізації”, необхідно розмежовувати його з близькими за змістом визначеннями “соціальний розвиток”, “формування особистості”, “виховання”. Так, на думку В. Москаленко, поняття “соціалізація” є більш конкретним у порівнянні з поняттям “соціальний розвиток”, оскільки воно відображає процес становлення у людини тих властивостей, що обумовлені історичним типом соціальної системи, в якій вона живе, та ширшим, аніж “формування особистості”, тому що передбачає не тільки зміни у самій людині, а й здатність її перетворювати навколишню дійсність під час проходження цього процесу [7]. Щодо виховання, то воно передбачає цілеспрямований вплив на дитину, тоді як соціалізація відбувається і під впливом некерованих чинників. У нашій статті використовується визначення “соціальне дорослішання дітей”, запропоноване Д. Фельдштейном, як синонімічне для позначення поняття їх соціалізації [14].

Поруч із аналізом загальнофілософських аспектів соціалізації (тлумачення змісту цієї категорії, розгляд питання свободи /

підкореності зовнішнім впливам людини в цьому процесі) низка вчених присвятили свої дослідження особливостям структурної будови даного феномена, розглядали компоненти соціалізації в їх складній внутрішній взаємозалежності (Г. Баррі, А. Бояринцева, М. Коннер, А. Мудрик, Є. Соколов).

Так, основними чинниками соціального дорослішання дитини є:

1) суб'єктивні – психологічні особливості підростаючої особистості, що виражаються під час її соціальної діяльності (праці, спілкування, пізнання, гри та навчання) у відповідних інститутах соціалізації (в сім'ї, школі, групі однолітків);

2) об'єктивні – умови соціалізації в масштабах всього людського суспільства – мегачинники, держави – макрочинники, великих груп, до яких безпосередньо чи опосередковано належить дитина, – мезочинники та сім'ї і близького оточення – мікрочинники [8; 12].

Сфера соціалізації – діяльність, спілкування та самосвідомість, у яких відбувається процес розширення та примноження соціальних зв'язків індивіда із зовнішнім світом. Щодо третьої сфери соціалізації, то у загальному вигляді зазначимо, що процес її полягає у становленні в людині образу “Я”. Він не виникає одразу ж, а формується протягом усього життя під дією багатьох соціальних впливів.

Процес соціалізації може проходити в різних формах, зокрема таких, як адаптація та інтеріоризація, де адаптація є видом взаємодії особи із соціальним середовищем, у процесі якої відбувається узгодження вимог та сподівань обох сторін. Тоді як інтеріоризація є процесом формування внутрішньої структури людської психіки за допомогою пасивного, в основному некритичного засвоєння соціальних норм, цінностей, ідеалів, процес переведення елементів зовнішнього середовища у внутрішнє “Я”.

Засоби та методи різних етапів соціалізації дітей охоплюють широке коло відносин та діяльностей, починаючи з фізичного догляду за новонародженими та закінчуючи способами включення підлітків у суспільство [11].

Засоби соціалізації змінюються з розвитком суспільства. Так, у “традиційних суспільствах” основним засобом формування у людини особистісних рис є дотримання встановлених традиційних зв'язків через прийняття системи звичаїв, традицій. Із ускладненням суспільної системи ці засоби соціалізації доповнюються іншими, що ґрунтуються на механізмі ціннісних орієнтацій, які передбачають не повторюваність дій, а є орієнтирами, загальними принципами поведінки. Для прикладу, в сучасному суспільстві головним засобом соціалізації стає норма, що формує певну соціальну вимогу, але не передбачає всіх обставин вчинку [5].

Г. Баррі виділяв такі типи соціалізаторів, які реалізують вищезазначені засоби соціалізації: опікуни, авторитети, дисциплінатори, вчителі-наставники [11].

Щодо механізмів процесу соціалізації в психології не існує однозначного погляду.

У психоаналітичній школі під механізмами соціалізації розуміються способи переведення внутрішніх стимулів у соціально прийнятні форми, серед яких головну роль відіграє ідентифікація.

У біхевіоризмі механізмами соціалізації прийнято вважати зовнішнє стимульне підкріплення тієї чи іншої поведінки і вчинків – наuczіння.

Чиказька школа символічного інтеракціонізму аналізує семіотичний механізм соціалізації, зокрема – мову як медіум міжособистісної взаємодії та засіб інтерналізації соціального стандарту; доводить, що під час знакового перекодування ситуації змінюється її соціальне значення, а отже, мова може виступати засобом “створення нових світів” із новими соціальними ролями (А. Стросс, Т. Шибутані) [3; 7].

Узагальнюючи, поділимо всі вищезазначені механізми соціалізації на три групи: 1) ті, що не усвідомлюються (навіювання, зараження, наслідування, ідентифікація); 2) ті, що усвідомлюються (референтна група, авторитет, популярність); 3) окрема група механізмів, до якої належать санкції заохочення й покарання, що застосовуються в суспільстві.

В цілому, вищесказане щодо механізмів соціалізації дає змогу умовно зобразити цей процес у такому вигляді (рис. 1.):



*Рис.1. Соціалізація за А. Мудриком [8]*

Стихійна соціалізація людини відбувається у взаємодії та під впливом об’єктивних обставин життя, суспільства, зміст, характер



і результати якої визначаються соціально-економічними та соціокультурними реаліями.

Відносно контрольована соціалізація відбувається тоді, коли держава здійснює певні економічні, правові, організаційні кроки для вирішення своїх завдань, що об'єктивно впливають на зміни можливостей і характеру розвитку, на життєвий шлях певних вікових груп (визначаючи обов'язковий мінімум освіти, строки служби в армії тощо).

Відносно соціально контрольована соціалізація (виховання) – це планомірне створення суспільством і державою правових, організаційних, матеріальних і духовних умов для розвитку людини.

Більш чи менш свідома самозмінна людини може мати просоціальний, асоціальний і антисоціальний вектор (самостворення, самовдосконалення, саморуйнування) згідно з індивідуальними ресурсами та відповідно чи всупереч об'єктивним умовам життя [8].

Одним із соціально-контрольованих каналів соціалізації є загальна шкільна освіта, що є безперечно перспективною щодо здійснення гармонізуючого регулятивного впливу на процес соціального дорослішання великих груп дітей. Серед навчальних предметів, що мають велику цінність в цьому сенсі, особливе місце посідає предмет “Іноземна мова”, оскільки мова (і рідна, й іноземна) та мовлення (як її діяльнісний компонент) є основним засобом спілкування людей, відповідно – одним із ключових аспектів соціалізації людини. Проблема мови та мовлення є міждисциплінарною та посідає помітне місце в працях лінгвістів, психологів, психолінгвістів, педагогів. Питанням функціонування мови і мовним нормам, а також проблемам побудови та розуміння міжособистісних стосунків присвячені, зокрема, дослідження Н. Арутюнової, Б. Баєвої, Л. Долинської, М. Жинкіна, Е. Носенко, Г. Сагач.

Розглядаючи це питання, важливо розрізнити поняття “мова” та “мовлення”. Мова – це система умовних знаків, за допомогою яких передаються поєднання звуків, що мають для людей певне значення та зміст. Мовлення ж – опосередкована мовою форма спілкування, що сформувалась історично під час перетворювальної матеріальної діяльності людей; сукупність звуків, що вимовляються чи сприймаються, й мають такий же зміст, що й відповідна система знаків. Мова єдина для всіх, хто користується нею, мовлення – індивідуально своєрідне. Основною ціллю навчання іноземної мови в школі є комунікативна, навчання учнів спілкуватися іноземною мовою, тобто – навчання мовлення.

Завдяки мові як засобу спілкування індивідуальна свідомість людини, не обмежуючись особистим досвідом, збагачується досвідом

інших людей, до того ж – значно більшою мірою, ніж це можуть дозволити спостереження та інші процеси немовленнєвого, безпосереднього пізнання, що здійснюється через органи відчуттів. Засобами мовлення психологія та досвід однієї людини стають доступними іншим людям, збагачують їх, сприяють розвитку.

Відповідно, окрім природного значення рідної мови, спілкування мовою свого народу під час соціального дорослішання дитини, очевидними є переваги оптимального (згідно з встановленими вимогами загальноосвітньої навчальної програми до конкретного вікового періоду) оволодіння іноземною мовою під час цього процесу (зокрема англійською як світовою мовою спілкування, до слова – і в глобальній мережі Інтернет), що стає для підростаючого покоління питанням престижу в умовах сучасних процесів глобалізації. Чим багатшим досвідом оволодіває дитина під час дорослішання, тим більш вона схильна гнучко реагувати на проблемні ситуації, що забезпечує їх успішне вирішення, підтверджуючи, таким чином, загальновідомий вислів про те, що скільки мов ти знаєш, стільки разів ти є людиною. Адже мовлення має багатофункціональне значення – це не тільки засіб спілкування, але й засіб мислення, носій свідомості, пам'яті, інформації, засіб керування поведінкою інших людей та регуляції власної поведінки.

Мова має індивідуальне закорінення, перебуваючи в залежності від соціального статусу і ролі особистості в суспільстві та виступаючи атрибутивною її властивістю, оскільки вона формує і значною мірою визначає саме її, особистості, соціальне існування [2]. Погляд на світ, відображений у мові особистості, відображає її ціннісні орієнтації. Мова особистості впливає на її духовний розвиток. Переконавання в тім, що люди бачать світ по-різному – крізь призму мови, – лежить в основі теорії “лінгвістичної відносності” Е. Сепіра і Б. Уорфа. Ці вчені прагнули довести, що розходження між культурами обумовлені розходженнями в мовах [13].

На переконання Л. Засекіної, мова як засіб психічного відображення, узагальнення і перетворення дійсності має як колективне, так і індивідуальне начало. В колективному розрізі мова відтворює особливості філогенетичного розвитку людства та віддзеркалює сукупність здійснених ним доцільних перетворень в ході суспільно-історичного розвитку. В індивідуальному аспекті мова слугує важливим чинником та знаряддям соціалізації особистості, адже входження в соціум та комунікація передбачає інтеріоризацію колективного з метою формування індивідуального і своєрідного. На думку дослідниці, розвиток мовної особистості (людини, що послуговується мовою не лише як сукупністю лінгвістичних правил,

а, передусім, як засобом вираження національно-культурного простору) ґрунтується на всебічному охопленні усіх її структурних компонентів (когнітивного, емоційного, мотиваційного), що перебувають під впливом соціальних чинників [4].

Когнітивний компонент представлений мовною здатністю як психофізіологічною передумовою оволодіння мовою; мовними здібностями; мовними знаннями як сукупністю власне лінгвістичних та енциклопедичних знань; мовними стратегіями як індивідуально своєрідними способами сприймання та породження інформації; мовною компетентністю як сукупністю знань та ефективних стратегій для використання мови; мовною картиною світу як сукупністю знань про світ [4].

Емоційний компонент містить емоційне ставлення людини до мовної реальності, іншими словами – до особливостей функціонування мови, ступеня її розвитку, поширення і використання у різних сферах суспільного життя [4].

Мотиваційний компонент охоплює цілі, мотиви, настановлення та інтенціональності. Цей компонент забезпечує закономірності переходу від оцінок мовленнєвої діяльності суб'єкта до осмислення себе як мовної особистості, що є носієм культури народу та виразником його національної ідентичності [4]. Тож, спрямовуючи зусилля на оптимізацію навчального процесу щодо викладання предмета “Іноземна мова”, суттєвим є здійснення впливу на всі три вищенаведені компоненти.

Узагальнюючи усе вищенаведене, зазначимо, що трактування соціалізації науковцями різних психологічних напрямів є суперечливими. Відповідно до відмінностей пояснення загального змісту соціального дорослішання дітей, існують розбіжності і в розгляді взаємодії структурних компонентів цього процесу (його чинників, передумов) та визначенні критеріїв успішності. Оскільки школа є інституцією соціально-контрольованого каналу соціалізації, її значення в регуляції та гуманізації цього процесу важко переоцінити. Зауважуючи, що мова (та мовлення як її діяльнє вираження) є одним із провідних та визначальних чинників соціалізації дитини, ми обґрунтували значимість навчального предмета “Іноземна мова” для гармонізації цього процесу,

Отож, очевидним стає те, що, залишаючись одним із найпоширеніших термінів у психології, пояснення соціалізації та чинників цього процесу все ще містять багато суперечностей. Подальшого вивчення чекають питання, що стосуються значення засобів масової інформації та сучасних технологій у цьому процесі, особливостей взаємодії стихійної та відносно соціально контрольованої соці-

лізації, динаміки взаємного зв'язку всіх чинників цього процесу як системного цілого, феномена ресоціалізації, сучасної тенденції маскулінної моделі соціалізації для дівчаток та фемінної – для хлопчиків, особливостей духовно-моральної, правової, політичної та економічної соціалізації дітей, недостатньо з'ясованим є взаємозв'язок процесів адаптації та індивідуалізації, співвіднесення впливів макро- та мікрорівнів соціального оточення на перебіг і характер процесу соціалізації.

### **Список використаних джерел**

1. Ананьев Б. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – С. 37–82.
2. Боринштейн Е., Кавалеров А. Личность: ее языковые ценностные ориентации. – Одесса, 2001. – С. 49.
3. Всемирная энциклопедия: Философия XX век / Главный научный редактор и составитель Грицанов А. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2002. – С. 722–724.
4. Засекина Л. Мовна особистість в сучасному соціальному просторі // Соціальна психологія. – 2007. – № 5.
5. Кон И. Социология личности. – М., 1994. – С. 41–251.
6. Корнев М., Коваленко А. Соціальна психологія: Підручник. – К.: Вища школа, 1995. – С. 219–236.
7. Москаленко В. Соціальна психологія: Підручник. – К: Центр навчальної літератури, 2005. – С. 184–366.
8. Мудрик А. Общение в процессе воспитания: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2001. – С. 142–179.
9. Обухова Л. Две парадигмы в исследовании детского развития // Вопросы психологии. – 1996. – №5. – С. 30–38.
10. Парыгин Б. Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971. – 350 с.
11. Психология. Учебник / Под ред. Крылова А. – М.: Проспект, 1999. – С. 367–420.
12. Самохвалов О. Адаптація як специфічне поняття психології // Збірник наукових праць № 30. Частина II. – Хмельницький: Видавництво Національної академії ДПСУ, 2004. – С. 190–192.
13. Сепир Э. Коммуникация // Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993. – С. 34–78.
14. Фельдштейн Д. Возрастная и педагогическая психология: Избранные психологические труды / Рос. акад. образование. Моск. психолого-соц. ин-т. – М.; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2002. – С. 157–185 с.

15. Шибутани Т. Социальная психология / Пер.с англ. – М.: Просвещение, 1961. – С. 47–92.
16. DK / Oxford illustrated dictionary – London, Oxford: Dorling Kindersley limited & Oxford University Press, 2002. – P. 864.

The main tendencies, directions and priorities of the present-day studies of socialization have been analyzed theoretically. Principal problems and paradoxes characterizing this phenomenon have been generalized. The meaning of foreign language teaching in the context of elementary school pupils' socialization has been considered. The question of harmonization of elementary school pupils' social maturing by means of foreign language has been analyzed.

**Key-words:** socialization, adaptation, individualization, foreign language.

*Отримано: 30.03.2010*

УДК 159.923:130.122

*В.П.Кутішенко*

## **Взаємообумовленість процесів соціалізації та індивідуалізації особистості як складових її духовного розвитку**

У статті висвітлено специфіку взаємозв'язку процесів соціалізації та індивідуалізації особистості на різних етапах онтогенезу як компонентів її духовного розвитку.

**Ключові слова:** соціалізація, індивідуалізація, духовний розвиток, вікова криза, мудрість, онтогенез, особистість.

В статтє отобразена специфика взаимосвязи процессов социализации и индивидуализации личности на разных этапах онтогенеза как компонентов её духовного развития.

**Ключевые слова:** социализация, индивидуализация, духовное развитие, возрастной кризис, мудрость, онтогенез, личность.

**Постановка проблеми.** Установка сучасного суспільства на досягнення матеріальних цінностей, задоволення власних егоїстичних потреб, а відповідно, орієнтація на сучасний ідеал успішної людини дуже часто виявляється хибною. Не секрет, що збільшується

кількість клієнтів, у яких є матеріальне благополуччя, але спостерігається втрата себе, незадоволеність життям. Очевидно, гостро постає проблема формування орієнтирів, при яких процес входження особистості у суспільство, прийняття його законів буде узгоджуватися з природою людини, становленням її індивідуальності і сприятиме духовному розвитку особистості. Саме необхідність появи цих орієнтирів зумовлює актуальність обраної нами проблеми.

**Мета** нашого дослідження полягає у визначенні специфіки взаємозв'язку процесів соціалізації та індивідуалізації особистості на різних етапах онтогенезу як складових духовного розвитку особистості через аналіз теоретичних підходів до означеної проблеми.

**Результати** теоретичного аналізу підходів до обраної нами теми.

Поняття соціалізації та індивідуалізації використовується майже у всіх роботах, які присвячені дослідженню закономірностей онтогенезу, проблемам особистості. До цієї теми зверталися ряд психологів, а саме: Е.Еріксон, Г.Тард, Т.Парсонс, Е.Фромм, О.Бодальов, О. Весна та інші. Однак проблема взаємозв'язку цих процесів на різних етапах онтогенезу, особливо у період дорослості, залишається не достатньо вивченою.

Аналіз психологічних джерел вказує на те, що ступінь взаємодії соціалізації та індивідуалізації особистості на кожному етапі онтогенезу має свою специфіку. Так, О. Весна вважає, що соціалізація та індивідуалізація – це два рівноправних, рівноцінних за ступенем дії процеси, але різних за спрямованістю. Соціалізація виступає як процес включення соціальних норм у суб'єктивне поле особистості, де неусвідомлене слідування нормам змінюється їх об'єктивацією, а потім інтеріоризацією. Індивідуалізація – це процес, який послідовно включає в себе усвідомлену відмову від слідування нормі-відокремленню, звернення до індивідуального неусвідомленого знання і, як результат, позначення образу з метою його передачі, включення в соціальне значення. Характер і зміст соціалізації та індивідуалізації людини якісно змінюється під впливом її розвитку як суб'єкта. У ранньому дитинстві лінії соціалізації та індивідуалізації мають відносну автономію. Зрілу особистість характеризує цілісність, інтегрованість, нерозривність соціалізуючої та індивідуалізуючої ліній двох компонентів єдиного процесу духовного розвитку [4].

Для Е.Еріксона соціалізація – це процес адаптації. Таке бачення сутності цього процесу знайшло відображення у його поглядах на перші стадії розвитку особистості, які співпадають із стадіями розвитку в теорії Фрейда. До засобів соціалізації автор відносить норми і цінності. Під цінностями Е.Еріксон розуміє певні екзистенціальні цінності, які формуються на кожній стадії у результаті

кризи. Реалізація цінностей призводить до об'єктивних суспільних наслідків. У відповідних соціальних ситуаціях ціннісна свідомість актуалізується і спрямовує поведінку людини більш значущим способом, ніж тільки вузько моральні, а тим паче естетичні цінності. Для Е.Еріксона система особистості стає однією із основних проміжних змінних при будь-якій оцінці впливу одного аспекту соціальної структури на інший [8].

Як стверджує відомий юнґіанський аналітик Джеймс Холліс процес соціалізації – це поступове розлучення людини з природним для неї відчуттям свого я. Життя проходить через чотири стадії, кожна із яких здатна визначити особистісну ідентичність. Перша ідентичність – дитинство – в основному характеризується залежністю Еґо від психологічної атмосфери, створеної батьківським світом. Сутність психологічної залежності полягає в ідентифікації дитини з її сім'єю. У дитинстві дитина інтерпретує тактильний і емоційний зв'язок або його відсутність як базові уявлення про життя, особливості батьківської поведінки як базові уявлення про своє я. Вона спостерігає, як дорослі взаємодіють із життям і інтеріоризує не тільки їх поведінку, але і установки щодо самої себе і оточуючого світу. Отже, при першій ідентичності всі дії розвертаються вздовж осі дитячо-батьківських стосунків. Друга ідентичність з'являється у пубертатному віці. Головна задача другого переходу полягає у закріпленні Еґо. У молодих людей вистачає сил покинути батьків, вступити у світ і боротися за виживання і задоволення своїх бажань. Чим гірші були стосунки з батьками, тим більш залежною буде відчувати себе людина у всіх інших відносинах. Перша дорослість, яка фактично може продовжуватися все життя, насправді є існуванням, що характеризується відсутністю глибини і унікальності, завдяки яким людина стає істинною індивідуальністю. Під час першої дорослості основною тенденцією розвитку є взаємодія між Еґо і зовнішнім світом. Еґо намагається спроектувати себе на світ і створити всередині його свій світ. Третя фаза становлення ідентичності, друга дорослість, настає тоді, коли людина, подолавши детермінуючу батьківську волю, батьківські комплекси і соціально-культурний конформізм, стає індивідуальністю. Вона може наступити тільки при руйнуванні тимчасових ідентичностей і смерті хибного Я. Четверта ідентичність у період пізньої дорослості полягає у вмінні жити із усвідомленням таїнства смерті [15].

П.Бергер вважає, що піддаючись первинній соціалізації, індивід потрапляє в світ значущих інших людей і ідентифікує себе з ними як єдино можливими, конструюючи, таким чином, свій перший світ. Вторинна соціалізація починається тоді, коли є хоч незначний



соціальний розподіл знання в суспільстві, який виникає із-за розподілу праці, і впливає на характер процесу вторинної соціалізації [3].

Однак не можна описати розвиток особистості в процесі соціалізації без опису того впливу, якому піддається особистість від процесу індивідуалізації: специфіка соціалізації на кожному етапі визначається цим процесом.

На специфіку становлення “Я-концепції” і концепції “Іншої людини” та їх взаємообумовленість на різних вікових етапах онтогенезу звертала увагу Г. Абрамова. У своїх дослідженнях вона вказує на те, що якісні внутрішні зміни людини в різні вікові періоди життя характеризуються проявами змін в концепції “Іншої людини” і “Я-концепції”. Ці концепції є необхідними елементами психічної реальності і забезпечують її існування. В різні періоди життя людини ступінь диференціації “Я-концепції” і концепції “Іншої людини” є різною, що дозволяє виділити якісно своєрідні періоди в житті людини, об’єднані, однак, наявністю “Я” і “Інших людей”, а також взаємозв’язком між концепціями. Цей взаємозв’язок здійснюється через наявність моральних переживань, що відображають екзистенціальність життя людини серед інших людей. Розвиток концепції “Іншої людини” передбачає встановлення психологічної дистанції за ознакою диференціації інших людей на своїх (близьких) і чужих (далеких). Ця ознака диференційованості наповнюється конкретним змістом через збагачення досвіду взаємодії з конкретними іншими людьми. Кульмінацією в розвитку узагальненого знання про інших людей є збагачення їх сутнісних характеристик в понятті “людина”, що в подальшій життєвій історії буде визначати розуміння конкретних інших як своїх і чужих, визначати ступінь близькості з ними як зі своїми або чужими. Описання зміни змісту концепції іншої людини в історії індивідуального життя дозволяє аналізувати сприйнятливність людини до впливу, а також ступінь її автономності, незалежності від інших людей. На вершині свого розвитку людина досягає рівня переживання своєї тотожності зі всіма іншими людьми [1].

Особливий інтерес щодо взаємодії процесів соціалізації та індивідуалізації особистості як складових її духовного розвитку викликають кризові періоди дорослого життя людини.

Так, на думку Бернарда Лівехуда в перехідний період середини життя можливі такі варіанти особистісного розвитку: людина оцінює себе з позиції того, що вона досягла у зовнішньому світі, або ж із факту того, що зробила для інших. Саме у другому випадку наступає нова соціальна фаза, в якій можна передавати соціальний досвід. Він зауважує, що життєво-душевні імпульси слідує біологічному перебігу життя, духовно-душевні, навпаки, все більше відокрем-

люються від біологічної лінії життя, вони часто досягають кульмінації тоді, коли біологічні функції вже значно зменшилися. Хто в середині життя розвив у собі інтерес до мистецтва, науки, природи або соціальної дійсності, той має можливість все більше залучатися до духовно-душевної лінії життя. Завдяки зануренню у свій внутрішній світ людина починає налаштуватися на спокій старості, на її підвищену внутрішню активність, з якої в результаті виростає доброта [9].

Шихі Гейл вважає, що якраз період середньої дорослості є для особистості періодом звільнення від тиску зовнішніх обставин. Для неї відкривається найбільша свобода: свобода бути незалежною і самодостатньою в межах будь-яких взаємовідносин. Всі зміни в цей період розглядаються як рух від “нас” до “мене” [10].

На думку Джеймса Холліса криза середини життя це боротьба між соціалізованою особистістю і вимогами, які пред’являє самість. Головна ціль першої половини життя полягала у формуванні егоїдентичності. Її недостатня сформованість гальмує життя у другій половині, яке спонукає нас розвиватися і брати відповідальність за своє життя. Щоб вийти з кризи середини життя необхідно перестати сердитися на інших і взяти на себе повну відповідальність за свій духовний розвиток. Чим більше диференційованими ми стаємо як індивіди, тим більш різноманітними і глибокими будуть наші стосунки з оточуючими. Ми будемо найбільше корисні суспільству, якщо зможемо запропонувати йому дещо унікальне – нашу багату, повноцінну особистість. Прагнення до індивідуалізації – це самий кращий спосіб приносити користь суспільству і підтримувати індивідуалізацію інших людей. Так, з позицій автора, під час другої зрілості Его вступає в діалог із самістю. Самість можна визначити як телеологічне устремління організму. При переході до пізньої дорослості вирішується проблема самість – Бог, або самість – Космос, яка переходить межі таїнства індивідуального втілення [15].

Виходячи з логіки духовного розвитку людини в період дорослості, представники езотеричної психології стверджують, що ідеалом найвищого розвитку людини в даний час є інтегральне осягнення нею своєї природності і людяності, зв’язане із становленням унікальної особистісної самобутності, – відновлення зв’язку між загальним (трансцендентним, космічним, людським) і індивідуальним (особистісним) рівнями самосвідомості.

В езотеричній психології у всі часи існували два великі методологічні табори: персоналістів та імперсоналістів. Останні вважають, що мета духовного розвитку полягає в розчиненні одиничного в загальному. Особистісна самосвідомість протистав-

ляється тут, як несправжнє, надособистісному – космічному або трансцендентному. Позиція персоналістів може бути виражена християнською формулою: навіть осягаючи свою нероздільність із загальним, індивідуальна істота не розчиняється в ньому, не покидає особистісного рівня самосвідомості. Особистісна самосвідомість є лише одним з рівнів самосвідомості, з другого боку, надособистісні рівні самосвідомості не заперечують особистісного [6].

Трансперсоналізація – це не деперсоналізація, це вихід за межі, обкреслені особистісним рівнем самосвідомості, а не скасування останнього. Коли відчуття роз'єднання з буттям, природою і суспільством, властиве особистісному рівню самосвідомості, доповнюється відчуттям нероздільності – це і є збагнення. Залежно від характеру цієї нероздільності можна говорити про трансцендентну, космічну і людську самосвідомість як про інтегральну самосвідомість, в якій людина осягає себе конкретно-загальною особистістю, що возз'єднала психологічний зв'язок з своїми витоками: з своїм буттям, природною і суспільною надособистісною сутністю. Відправним пунктом процесу духовного розвитку може бути лише добра особистісна самосвідомість, що сформувалася, шляхом гострого переживання своєї самотності і свого протистояння всьому іншому, більше того, – що переконалася в значущості такого протистояння. Ціннісна криза якраз і свідчить про те, що особистісна самосвідомість, досягла певного рівня свого розвитку і готова до переходу в нову якість [5; 6; 12].

Для особистісної самосвідомості ідея власної соціальної обумовленості органічно не прийнятна, оскільки її психологічна функція, як вже мовилося, носить прямо протилежну спрямованість і полягає саме в тому, що виокремлює людину з соціального середовища Але для людини, що осягнула традиційні надособистісні рівні своєї істоти, людська самосвідомість представляється продовженням єдиного логічного і психологічного ряду, який поєднує абстрактно-загальне чисте буття з конкретним екзистенціальним буттям унікальної і неповторної людини, закинutoї в світ таких же унікальних і неповторних істот, як вона сама [6].

На всіх стадіях свого індивідуального розвитку люди прагнуть бути етичними і добрими, але, мабуть, лише досвід зрілої людини і мудрість, народжена з нього, є запорукою однозначної відповіді на запитання про те, навіщо бути моральним. Без безпосереднього усвідомлення єдності особистості зі всіма людьми і всім життям можна тільки намагатися придумувати способи виправдання морального життя, розглядаючи і зіставляючи ідеї справедливості і точки зору різних людей. Дослідник морального розвитку Лоуренс Кольберг

зробив висновок про те, що навіть найвищий рівень аргументування справедливості не може адекватно обґрунтувати необхідність людини бути справедливою, моральною в явно несправедливому світі. Моральна орієнтація заснована на певного роду трансцендентальному або містичному досвіді – безпосередньому переживанні рівня, на якому внутрішня сутність людини і всесвіт виявляються єдиним [12].

З позиції Р. Ассаджіолі внутрішнє переживання духовного Я і його інтимний союз з особистісним Я дає відчуття розширення внутрішнього простору, універсальності і впевненості, що внутрішній світ певним чином дотичний до божественної природи. В релігійних доктринах можна знайти цьому підтвердження, як і тому, що людина здатна добровільно обирати свій шлях життя [2].

Зокрема, Преподобний Макарій Великий говорив: “...Залишилась в людині свобода, яку Бог дав їй спочатку. Як досконалий не прив’язаний до добра, так не прив’язаний і до зла гріховний. Ти вільний, і якщо хочеш загинути то природа твоя змінюється. Хто хоче, той і покірний Богу, і йде шляхом правди, і володіє помислами; тому що розум цей є протиборник і твердим помислом може перемогти гріховне прагнення” [7, с. 38].

Для створення адекватної картини про розвиток особистості, говорить Ролло Мей, ми повинні брати до уваги ту напругу, яка існує в людській природі між тим, що вона є, і тим, ким вона повинна бути, або, точніше, протиріччя між егоцентризмом (егоїстичними мотивами людських рішень) і соціальним інтересом (безкорисним відгуком на потреби інших)[14].

Джон Перрі зазначає, що шлях процесу духовного оновлення особистості, який починається з домінування образів і почуттів престижу і влади, що частково компенсують принижений образ себе, невисоку думку про себе, лежить через активізацію мотивацій і призводить до милосердя і співчуття [10].

С. Белорусов, аналізуючи проблему духовного зростання особистості, вказує на те, що можливі три смерті людини: біологічна – припинення фізіологічних функцій організму; соціальна – неоправима втрата свого місця в суспільстві; духовна – свідомий крок до заперечення себе, світу і Бога. Автор зазначає, що в процесі онтогенезу саме період зрілості передбачає максимальну свободу людини з її максимальною відповідальністю, тобто це період найвищої інтегрованості процесів соціалізації та індивідуалізації особистості як компонентів єдиного процесу її духовного розвитку [11].

Зріла особистість через взаємодію процесів соціалізації та індивідуалізації досягає повного і ясного усвідомлення сутності

людини і своєї власної вищої природи. Мудрість, як новоутворення зрілого віку, дає нам можливість жити в гармонії з іншими і співчуттям до них. Ці ідеї знайшли підтримку у вчених, які дійшли висновку, що мудрі люди, яких вони досліджували, виходять за межі особистих амбіцій і звертаються до колективних або універсальних проблем. Якраз на останній стадії дорослості з'являється мудрість, яка закономірно проявляється в служінні іншим [1;10;13].

### **Висновки**

– Процеси соціалізації та індивідуалізації особистості – це взаємопов'язані, рівноцінні сторони єдиного процесу духовного розвитку особистості. Взаємозв'язок цих процесів на кожному віковому етапі становлення особистості має свою специфіку.

– На початкових етапах онтогенезу особистості лінії її соціалізації та індивідуалізації взаємопов'язані між собою, хоча і мають відносну автономію. У дитинстві сутність соціалізації полягає в ідентифікації дитини з батьківською сім'єю. Риси сімейної субкультури зумовлюють індивідуальність дитини, яка в майбутньому, залежно від її характеристик, буде трансформуватись у прагнення до різних соціальних ролей, до прояву себе серед інших. Особливості процесу соціалізації дитини здійснюють неабиякий вплив на розвиток її індивідуальності у підлітковому віці, і навпаки. Гарні сімейні умови – це ті, що спрямовані на розвиток цілісності “особистість-індивідуальність”, ті, які роблять дорослу людину незалежною. Чим краще в сімейному спілкуванні були забезпечені базові потреби дитини, тим самостійнішою вона стане в дорослому житті, а грані її – самотутнішими.

– Зрілу особистість характеризує цілісність, інтегрованість процесів соціалізації та індивідуалізації як компонентів єдиного процесу її духовного розвитку. Становлення індивідуальності в дорослому житті призводить до того, що чим краще особистість себе знає, чим більш вільна у вчинках, тим більший зв'язок з іншими і відповідальність за них вона переживає, більшу користь їм можемо принести. Шлях вирішення кризи пошуку себе в період середини життя, повернення до себе істинного призводить до розуміння того, що саме у добровільному служінні іншим людям найкраще проявлятимуться грані людської індивідуальності. Такий підхід дорослої людини до життя зумовлює появу у зрілому віці усвідомлення можливості жити в гармонії з іншими, здатності виходу за межі особистих амбіцій і звернення до колективних або універсальних законів, що, в свою чергу, призводить до розуміння внутрішньої сутності людини як духовної одиниці, яка виходить за межі лише соціального існування.

**Список використаних джерел**

1. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
2. Ассаджжиоли Р. Самореализация и психологические потрясения // Гроф Ст. Духовный кризис. – М., 1995. – С.42-61.
3. Бергер П., Луман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат о социологии знания. – М., 1995. – С. 212.
4. Весна Е.Б. Психологические закономерности и механизмы процесса социализации-индивидуализации в онтогенезе: Дис....д-ра психол. наук: 19.00.13: Москва, 1998. – 397 с.
5. Губин В.Д. Проблема “творческой личности” в восточной философской традиции “духовного наставничества” / Сборник научных трудов: Философия зарубежного востока о социальной сущности человека. – М.: МГУ, 1986. – С. 136-156.
6. Данченко В. Очерки эзотерической психологии эпохи развитого социализма // Вопросы саморазвития человека. – Вып. 2. – К., 1990. – С. 118-135.
7. Добролюбие 1. – Изд-во: ЗАО “Тираж-51”, 2004. – 782 с.
8. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Ленато, АСТ, 1996. – 592 с.
9. Ливехуд Бернард. Кризисы жизни – шансы жизни. – Калуга, 1994. – С. 41-92.
10. Психология возрастных кризисов: Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2001. – 560 с.
11. Психология старости: Хрестоматия. – Самара: Изд.дом БАХРАХ-М, 2004. – С. 695-718.
12. Уолш Р. Основания духовности. – М.: Академический Проект, 2000. – С. 3-56.
13. Мейстар Эхкхарт. Духовные проповеди и размышления. – М., 1912. – С. 16.
14. Мэй Р. Искусство психологического консультирования – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2001. – 251 с.
15. Холлис Джеймс. Перевал в середине пути: Как преодолеть кризис среднего возраста и найти новый смысл жизни / Перс англ. – М.: Когито-Центр, 2008. – 208 с.

The article highlights the specifics of the relationship of processes of socialization and individualization of the personality on different stages of ontogenesis as components of her spiritual development.

**The key word:** socialization, individualization, spiritual development, age-dependent crisis, wisdom, ontogenesis, personality.

*Отримано: 12.03.2010*

## **Психофізіологічні особливості квантово-механічного впливу**

Квантово-механічний вплив на організм людини хвилями резонансних коливань може суттєво відновлювати його психофізіологічний стан. Психофізіологічні зміни можливі лише за умови точного пошуку коливань генератора, які повинні бути резонансними природним коливанням даної людини.

Відновлення різних органів і систем організму людини залежить від їх вихідного стану.

**Ключові слова:** психофізіологічні особливості, квантово-механічний вплив, хвилі резонансних коливань, органи і системи організму людини.

Квантово-механическое влияние на организм человека волнами резонансных колебаний может существенно восстанавливать его психофизиологическое состояние. Психофизиологические изменения возможны лишь при условии точного поиска колебаний генератора, которые должны быть резонансными естественным колебанием данного человека.

**Ключевые слова:** психофизиологические особенности, квантово-механическое влияние, волны резонансных колебаний, органы и системы организма человека.

**Актуальність роботи.** Зростаюча складність експлуатації технічних систем і технологій, а також діяльність фахівців в системі “людина – людина” вимагає істотного підвищення її надійності.

Тому представляється актуальним оптимізація підготовки фахівців в процесі навчання у вищих навчальних закладах України. Повноцінна підготовка, за інших рівних умов, може здійснюватися в тому випадку, якщо психофізіологічний стан (інформаційно-енергетичний потенціал) студента знаходиться на високому рівні, тобто тоді, коли функціональні прояви організму дозволяють успішно формувати необхідні здібності, якісно набувати нові знання [В.В. Клименко 2007].

Досягати необхідного рівня психофізіологічного стану (або підтримувати що є) можна різними способами: різноманітними формами рухової активності, виділяючи спеціальну фізичну, психофізіологічну і психомоторну підготовку; гігієнічними процедурами і власне медичною допомогою (за наявності захворювань).



Останній час розвивається новий напрям в психофізіології людини – квантово-механічний вплив на організм людини хвилями резонансних коливань. Він заснований на використанні електромагнітного впливу край високої частоти низької інтенсивності (ЕМВ УВЧ НІ). Якщо успіхи у використанні даного методу в медицині безперечні [О.В. Бецкій, К.Д. Казаринов, А.В. Пугвинский, В.С. Шаров, 1983; Н.Н. Василевский, 1987; Л.Х. Гаркави, Е.Б. Квакина, А.И. Шихлярова, Ф.М. Тарасьянц, 1982; В.Д. Жуковський, Э.В. Биняшевский, 1989], то в психофізіології є тільки фрагментарні розробки [С.І. Лазуренко, 1990, 2009]. Слід також відзначити, що зроблений пошук запатентованих розробок по вивченню квантово-механічного впливу на організм людини хвилями резонансних коливань в області психофізіології не приніс успіху.

У будь-якому вигляді діяльності (навчальної, трудової) успішність її здійснення багато в чому визначається психофізіологічним станом людини. Підтримка необхідного стану можлива різними способами, у тому числі і дією на ті або інші органи і системи організму через біологічно активні точки (БАТ). Відомо досить багато способів впливу: акупресура, акупунктура, лазеропунктура та інше [А.М. Карпуніна, 1990].

#### **Психофізіологічний стан людини у навчальній діяльності**

Навчальна діяльність, що розглядається навіть фрагментарно, характерна чергуванням різних організаційних і методичних форм (у тому числі і самостійна робота, що виконується часто в нічний час). Це багато в чому визначає відповідну психофізіологічну своєрідність (стан) забезпечення діяльності. Так, лекції зачіпають переважно сенсорно-перцептивну сферу. Індивідуальні і групові форми навчання припускають переважну актуалізацію пам'яті, мислення, здібності до діалогового спілкування з викладачем в умовах підвищеної уваги інших членів групи та інше. Виходячи з положення “організм – єдине ціле” немає сумніву в тому, що перераховані психічні функції можуть оптимально протікати у поєднанні з функціями фізіологічними, такими, що забезпечують енергетичну, регуляторну та інші сторони життєдіяльності людини [В.В. Клименко, 2007].

Вивчаючи психофізіологічний стан (більш узагальнено – функціональний стан) доцільно класифікувати основні чинники, що визначають його рівень і особливості. Основу класифікації можуть скласти 5 груп явищ, регулюючих психофізіологічний стан. На перше місце необхідно висунути мотивацію – те, заради чого виконується навчальна (або інша) діяльність.

Спрямованість та інтенсивність мотивів багато в чому визначає рівень психофізіологічного стану, його якісну своєрідність і тривалість підтримки.

Далі виділяється зміст самого навчального процесу, характер завдання, ступінь його складності, часові обмеження.

Третю групу регуляторів стану складає величина сенсорного навантаження. Діапазон тут великий: від сенсорної депривації до сенсорного перенасичення, що веде до великої кількості помилок і повної відмови від діяльності.

Істотне значення в даній класифікації має початковий фоновий рівень стану. Своєрідність відновлення фізіологічних функцій (гетерохронність) від попередньої діяльності робить даний процес вельми складним для управління.

Останнім, п'ятим чинником є індивідуальні особливості людини, зокрема, один і той же вид діяльності по різному впливає на людей з різним темпераментом.

Окрім перерахованих, можна виділити й інші регулятори психофізіологічного стану: фармакологічні, електричні тощо [А.М. Карпущіна, 1990].

Таким чином, значення психофізіологічного стану для успішної навчальної діяльності і складність його регуляції робить вельми актуальним пошук засобів для досягнення відповідності між необхідним і наявним станом.

**Об'єкт дослідження** – квантово-механічний вплив на організм людини хвилями резонансних коливань.

**Предмет дослідження** – психофізіологічні особливості квантово-механічного впливу на організм людини хвилями резонансних коливань.

**Мета даної роботи** – вивчити психофізіологічні особливості квантово-механічного впливу на організм людини хвилями резонансних коливань.

#### **Задачі роботи**

1. Проаналізувати літературні джерела щодо механізмів квантово-механічного впливу на організм людини хвилями резонансних коливань.

2. Вивчити умови можливої взаємодії природних коливань людини зі штучними коливаннями, що виробляються.

3. Вивчити особливості квантово-механічного впливу на психофізіологічні функції людини хвилями резонансних коливань.

**Гіпотеза дослідження** – передбачалось, що квантово-механічний вплив на організм людини хвилями резонансних коливань може відновлювати його психофізіологічний стан:

– за умови точного пошуку коливань генератора, які є резонансними природним коливанням даної людини;

- різних органів і систем організму людини в залежності від їх вихідного стану;
- психофізіологічних функцій людини.

**Методи дослідження:** аналіз літературних джерел, бесіди із студентами, спостереження, експеримент з використанням загальноприйнятих методик.

Коректурна проба (таблиця з кільцями Ландольта розміром 32х32 знаки) дозволяє вивчати процеси концентрації і стійкості уваги, а також темп психомоторної діяльності [Л.Ф. Бурлачук, 2007]. Дослідження суб'єктивної оцінки студентами свого стану – методикою САН [О.М., Кокун, 2006]. Тонічна активність м'язової системи [В.В. Клименко 2007; С.І. Лазуренко, 2009], еталон простору, що був запам'ятований [Рашед Гарби Мохаммед, 1977], послідовний зоровий образ [Рашед Гарби Мохаммед, 1977], комплексне дослідження стану органів і систем організму методом "Ріодораку" (інша назва Накатани-тест).

Діагностична цінність методики "Накатани-тест" міститься в можливості вивчати зміни фізіологічних функцій організму людини шляхом знімання електрошкіряної опірності з комплексу біологічно активних елементів (точок). В цей комплекс входять: шість точок на лівій кисті, шість точок на правій кисті; також по шість точок на лівій і правій стопах ніг [С.І. Лазуренко, 2009]. Цей комплекс відображає стан всіх основних органів і систем організму людини за меридіальними утвореннями (серцево-судинної та дихальної систем, нирок, печінки, шлунково-кишкового тракту, підшлункової залози та ін.).

Знімання електрошкіряного потенціалу здійснюється металевим щупом, результати автоматично переходять до комп'ютера, до відповідного програмного забезпечення. За 20-30 секунд маємо результати діагностики в двох варіантах: текстовому і у вигляді схеми, де відображені стани всіх органів і систем організму.

#### **Обґрунтування застосування метода МРТ**

Сумісною Ухвалою ДКНТ СРСР і Президії АН СРСР № 273-141 від 1 липня 1986 року в Києві під егідою Ради Міністрів УРСР був створений ВНК "Відгук" (з вересня 1989 року перетворений в міжгалузевий науково-інженерний центр "Відгук", а зараз – Науково-дослідний центр квантової медицини).

Мета створення вказаного центру – вивчення фундаментальних і прикладних аспектів дії низкоінтенсивних електромагнітних випромінювань міліметрового діапазону на організм людини для розробки і впровадження нових безмедикаментозних методик діагностики, профілактики і лікування ряду захворювань, підвищення адаптивності організму до різних умов.

За підсумками I Всесоюзного симпозіуму з міжнародною участю “Фундаментальні і прикладні аспекти застосування міліметрового електромагнітного випромінювання в медицині”, що відбувся в Києві 10-13 травня 1989 р. була прийнята така резолюція:

“Прослуховші і ознайомившись з представленими на симпозіумі усними і стендовими доповідями, а також з опублікованими російською і англійською мовами матеріалами, учасники прийшли до наступного узгодженого рішення.

1. На міцній методологічній базі розроблений новий науковий напрям – фізика живого, заснованого на вивченні фізичних принципів стійкості і регуляції живих систем; напрям є пріоритетним і вимагає подальшого всебічного вивчення.

2. Отримані на високому професійному рівні дані фундаментальних досліджень в області фізики живого дали підставу для розробки нового підходу до відновлення порушених функцій організму при ряду патологічних станів – мікрохвильовій резонансній терапії.

3. Симпозіум відзначає позитивні результати використання мікрохвильової резонансної терапії при лікуванні ряду інкурабельних раніше захворювань, болізаспокоєння, корекції гомеостазу у онкологічних хворих і вважає за доцільне звернутися в Усесвітню організацію охорони здоров'я для рестрації цих результатів і подальшого їх вивчення.

4. Симпозіум звертається до ЮНЕСКО з проханням розглянути можливість організації під її егідою Міжнародного центру мікрохвильової резонансної терапії з метою підготовки кадрів і подальшого вивчення фундаментальних і прикладних аспектів застосування міліметрового електромагнітного впливу в медицині на базі науководослідного центру “Відгук” при Раді Міністрів УРСР (м. Київ)”.

За дорученням учасників I Всесоюзного симпозіуму з міжнародною участю “Фундаментальні і прикладні аспекти застосування електромагнітного випромінювання в медицині”, що відбулося в м. Києві 10-13 травня 1989 року ця резолюція підписана лауреатами Нобелівської премії – учасниками симпозіуму.

Закономірності дії на живі організми ЕМВ міліметрового діапазону хвиль нетеплової інтенсивності пояснюється тим, що при проникненні в організм ці впливи на певних (резонансних) частотах грають роль інформаційних сигналів, здійснюючи управління і регулювання активності біологічних функцій, характерних для кожного конкретного організму.

Крім резонансного характеру, квантово-механічний вплив відрізняється ще такими основними закономірностями [Н.Д. Дев'ятков, зі спів., 1983]:

- біологічний ефект дії з'являється при деякій мінімальній (порогової) інтенсивності впливу резонансних коливань;
- ефект не міняється при зміні інтенсивності впливу в широких межах (нерідко на декілька порядків величини);
- залишковий біологічний ефект впливу має місце лише у разі тривалої дії – від декількох десятків хвилин до декількох годин;
- ефект впливу резонансних коливань залежить від початкового стану живих організмів.

Залежність біологічних ефектів від частоти виражена не більшою мірою, ніж залежність від частоти коефіцієнтів віддзеркалення і поглинання хвиль в тканинах організму. В той же час ефект, як і будь-який ефект енергетичної дії, залежить від інтенсивності впливу [Н.Д. Дев'ятков зі спів., 1983].

Автори цього напрямку [О.В. Бецкий, К.Д. Казарінов, А.В. Путвінський, В.С. Шаров, 1983] вважають, що нерезонансна дія пов'язана з конвективним рухом рідини, який виникає на межі розділу фаз (повітря-рідина) за рахунок приповерхневого поглинання "мм" впливу і обумовлено зміною сил поверхневого натягнення на цій межі (термокапілярний ефект). Вважається, що біомембрани є одним зі своєрідних "детекторів" міліметрових резонансних коливань в живій клітині [Н.Д. Дев'ятков, зі спів., 1983],

Вплив міліметрових резонансних коливань помітно знижувала опір біслоєчних ліпідних мембран з підвищеною іонною проникністю. Такий ефект пояснюється прискоренням перенесення іонів через примембранний (зазвичай неперемішуваний) шар під дією мікроконвекції, обумовленої поглинанням "мм-впливу". Конвекція була виявлена при порогових значеннях щільності потужності порядку 0,5-1 мВт/см<sup>2</sup>.

У біологічних ефектах "мм-впливу" виключно важливу роль відіграють молекули води. Молекули вільної і зв'язаної води поглинають "мм-впливу" різною мірою, причому поглинають впливу в основному молекули вільної води. Наприклад, плоский шар води завтовшки в 1 мм при довжині хвилі 2 мм ослабляє "мм-впливу" на 4 порядки. У тканинах, що містять велику кількість води (до 60-80%) по масі, поглинання "мм-впливу" відбувається в поверхневому шарі. Така властивість молекул води пояснюється тим, що спектр обертальних рухів полярних молекул води лежить в області "мм" і "субміліметрового" діапазону довжин хвиль [Н.Д. Дев'ятков зі спів., 1983].

Відомо декілька найважливіших фактів, покладених в основу інформаційної теорії резонансних частот, здійснюючих управління і регулювання активності біологічних функцій, характерних для

кожного конкретного організму. Ось в якій послідовності вибудовують ці факти Н.Д. Дев'ятков із співавторами [1983].

1. Мінімальна потужність потоку, що опромінює організм, необхідна для того, щоб викликати значний біологічний ефект, нікчемно мала в порівнянні з тепловою потужністю, що віддається самим організмом в зовнішній простір. Дія ЕМВ не може викликати яких-небудь порушень в тканинах, оскільки кванти його енергії на два порядки менше енергії слабких (водневих) зв'язків.

В той же час потужність впливу, що поступає ззовні, цілком достатня для формування сигналів управління, енергія яких в будь-яких інформаційних системах на декілька порядків менше енергії системи в цілому, визначуваною потужністю виконавських органів або пристроїв.

2. Біологічна дія впливу не залежить від його інтенсивності в широких межах. Такий характер залежності дії від інтенсивності чинника, що діє, закономірний для інформаційних систем і визначається специфікою процесу управління. У разі енергетичних дій (ефект дії яких визначається енергією) такий характер залежності не зустрічається.

3. Пороговий характер залежності біологічного ефекту від інтенсивності впливу є необхідною умовою роботи інформаційних систем, при невиконанні якого їх робота постійно порушувалася б зовнішніми "наведеннями" і "шумами".

4. Характер біологічної дії ЕМВ залежить від частоти коливань, причому кожна конкретна дія має місце лише у вузьких смугах частот, що становлять  $10^{-3}$  –  $10^{-4}$  середніх частот. Іншими словами, частоти коливань визначають характер дії даних випромінювань на організм, тобто частота є носієм інформації.

5. Резонансні частоти, при яких спостерігаються певні біологічні ефекти, строго відтворні при відтворенні умов експерименту.

6. Всі особливості, що викладені в попередніх пунктах, (1-5) завжди виявляються спільно.

7. Інформаційна основа спостережуваних явищ добре пояснює причину того, що зміни живих тканин, які виникають в результаті впливу, не спостерігаються у випадку, якщо тканини опромінюються після припинення життєдіяльності: у неживих тканинах системи управління не працюють.

8. Вплив на різні органи і системи організму, психофізіологічні функції людини вирішальним чином залежать від початкового стану організму.

9. Для організмів достатньо великого розміру вплив міліметрових резонансних коливань може позначитися на органах, віддалення

яких від місця опромінювання виключає пряму енергетичну дію. З точки зору викладеної теорії це природно, оскільки в єдиній інформаційній системі живого організму сигнали, що періодично підсилюються за рахунок енергії метаболізму, можуть розповсюджуватися по каналах зв'язку на великі відстані.

10. Всі живі організми в природних умовах не піддаються дії монохроматичних ЕМВ міліметрового діапазону хвиль, оскільки в навколишньому середовищі вони відсутні.

Ефективність дії зовнішніх монохроматичних випромінювань пояснюється тим, що в інформаційному плані вони імітують дію випромінювань, яку сам організм виробляє для організації процесу свого відновлення або пристосування до зміни умов існування. Наявність таких же випромінювань в навколишньому середовищі порушувала б роботу інформаційної системи, вносячи перешкоди. Використання у внутрішній інформаційній системі сигналів управління, які не імітуються впливами, присутніми в навколишньому середовищі, біологічно доцільно.

11. У всього різноманіття змін, що спостерігаються при опромінюванні різних і однакових організмів, механізм реалізації цих змін не може бути загальним. В той же час викладена теорія, що відносить спостережувані закономірності дії ЕМВ інформаційній функції цієї дії, пояснює поставлене питання абсолютно природно: загальні закономірності роботи інформаційних систем повинні виконуватися, які б механізми не приводили її в дію.

Використання ЕМВ надзвичайне перспективно не тільки у фізіології і медицині, як реальна нормалізація функціонування органів і систем організму людини безмедикаментозними засобами, але і в відновленні психофізіологічних функцій, в розвитку психомоторної сфери [С.І. Лазуренко, 1990, 2009].

Метод квантово-механічного впливу хвилями резонансних коливань, медичний термін – МРТ (використання електромагнітних випромінювань край високі частоти низької інтенсивності – ЕМВ УВЧ НІ) є прикладним аспектом унікального феномена резонансної корекції порушень функціональних станів людини при дії через біологічно активні точки (БАТ) електромагнітними полями міліметрового діапазону.

Початку використання квантово-механічного впливу хвилями резонансних коливань в медицині передувала велика кількість експериментальних робіт з тваринами (понад 10 тисяч експериментів тільки по лабораторії академіка Н.Д. Девяткова).

На думку ряду дослідників [Гаркави Л.Х., Квакіна Е.Б., Шихлярова А.И., Тарасьянц Ф.М., 1982], біологічно активним



може бути будь-яке магнітне поле, що хоч би трохи відрізняється від геомагнітного як у бік збільшення, так і у бік зменшення напруженості, оскільки живий організм тонко реагує на зміну навколишнього середовища. Особливості реакцій різних функціональних систем на дію сильних магнітних полів визначаються можливостями адаптації.

При цьому виявлені виражені функціональні зрушення в апараті кровообігу, системі крові, процесах клітинної проліферації, симпато-адреналової, адрено-кортикальної та інших системах.

Зміни функціонального стану організму, що спостерігаються, не є патологічними і часто не виходять за межі коливань фізіологічної норми [Б.Н. Жуков, 1986].

Досвід лікування більше 6000 хворих [В.Д. Жуковський, Е.В. Біняшевський, 1989] показав, що квантово-механічний вплив хвилями резонансних коливань є принципово новим, ефективним методом консервативного безмедикаментозного лікування виразкової хвороби шлунку і дванадцятипалої кишки у дітей і дорослих, дитячого церебрального паралічу, інсулінонезалежних форм цукрового діабету, бронхіальної астми та інших захворювань.

#### **Електромагнітний вплив міліметрового діапазону – фізіологічний і психологічний аспекти**

Під час пошуку резонансних коливань, а також під час процедури людина повинна бути в позі максимально повного м'язового розслаблення – сидячі в зручному кріслі з відкинутою спинкою або лежачі на спині. Це дає можливість виконання більш тонкої сенсорної індикації при пошуку резонансної частоти і сприяє самій процедурі “зарядки”. З цієї ж метою людині потрібно лежати з закритими очима.

Так, результати обстеження за допомогою коректурної проби показують, що вже один сеанс квантово-механічного впливу хвилями резонансних коливань допоможе збільшити об'єм переробленої інформації, зменшити кількість помилоквих дій і, відповідно, збільшує інтегрований показник – індекс точності.

Слід відмітити, що коректурна проба дає можливість задавати людині, яка досліджується, велику кількість необхідних умов.

Якісна сторона операторської діяльності зв'язана зі зміною темпу психомоторної дії. Як правило, вже після одного сеансу активізації сенсорної системи швидше здійснюється комплекс психомоторних актів (стежити, відділяти, зв'язати, приймати рішення і власне руховий акт).

Дослідження методикою САН – суб'єктивної оцінки студентами свого стану – свого роду шкалування відтінків за суб'єктивними

ознаками – показали істотний зсув оцінок у бік позитиву. Тонічна активність м'язової системи недостовірно збільшилася, але відмічено один цікавий факт – підвищилася швидкість підйому рук, що може свідчити про накопичення енергетичного потенціалу обстежених.

Дослідження можливості орієнтації в еталонному просторі, що був запам'ятований, без використання основного органу пізнання – зору, поки-що не виявив цікавих фактів. Але те, що, без сумнівів, збільшується інформативно-енергетичний потенціал людини після квантово-механічного впливу хвилями резонансних коливань, робить майбутні дослідження досить актуальними.

Достовірно збільшилася тривалість послідовного зорового образу, що свідчить про інтенсивне протікання фізіологічних процесів, адекватних тим, які мають місце у фазі суперкомпенсації після фізичних навантажень.

Комплексне обстеження стану органів і систем організму методом Накатани-тест показує значне підвищення електропровідності – підвищення енергетичного рівня тих органів, які, через відповідні біологічно активні точки, були під квантово-механічним впливом хвилями резонансних коливань.

Необхідно відмітити, що результати, отримані за допомогою Накатані-тест, повністю співпадають з результатами за методикою САН (самопочуття, активність, настрої), яка заснована на суб'єктивних відчуттях.

### **Висновки**

Теоретично-експериментальні дослідження дають змогу висловити обґрунтовану думку, що квантово-механічний вплив на організм людини хвилями резонансних коливань може суттєво відновлювати його психофізіологічний стан.

Однак таке відновлення можливе лише за умови точного пошуку коливань генератора, які повинні бути резонансними природним коливанням даної людини.

Відновлення різних органів і систем організму людини залежить від їх вихідного стану; якщо функціональні прояви органа або системи нижче оптимуму, то квантово-механічний вплив хвилями резонансних коливань може суттєво їх відновлювати.

### **Список використаних джерел**

1. Бецкий О.В., Казаринов К.Д., Пугвинский А.В., Шаров В.С. // Эффекты нетеплового воздействия миллиметрового излучения на биологические объекты. – М.: ИРЭ АН СССР, 1983. – с. 97-114.

2. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 2007. – 688 с.
3. Василевский Н.Н. Действие микроволн на функциональное состояние мозга и физическую работоспособность // Механизмы биологического действия электромагнитных излучений. – Пущино, 1987. – С. 101-102.
4. Гаркави Л.Х., Квакуина Е.Б., Шихлярова А.И., Тарасьянц Ф.М. Количественно-качественная закономерность биологического влияния магнитных полей: полинейный характер действия ПоМП на уровне организма и ткани // Биологическое действие электромагнитных полей. Пущино, ОНТИ НЦБИ АН СССР, 1982. – С. 60-61.
5. Девятков Н.Д., Бецкий О.В., Завизион В.А., Кудряшова В.А., Хургин Ю.И. // Эффекты нетеплового воздействия миллиметрового излучения на биологические объекты. – М.: ИРЭ АН СССР, 1983. – С. 146-162.
6. Жуковский В.Д., Биняшевский Э.В. Микроволновая резонансная терапия (МРТ) – принципиально новый подход к восстановлению функций организма // Фундаментальные и прикладные аспекты применения миллиметрового излучения в медицине. – Киев, 1989. – С. 178-180.
7. Жуков Б.Н. Научное обоснование применения магнитных полей в медицине // Биологические эффекты электромагнитных полей. Вопросы их использования и нормирования. – Пущино, 1985. – С. 108-112.
8. Карпухина А.М. Психологические и психофизиологические пути повышения эффективности деятельности. – К.: Знание, 1990. – 19 с.
9. Клименко В.В. Психологія спорту: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К.: МАУП, 2007. – 432 с.
10. Кокун О.М. Психофізіологія: Навч посіб. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 184 с.
11. Лазуренко С.И. Возможности коррекции психофизиологического и психомоторного состояния с помощью специфического электромагнитного поля / С.И. Лазуренко // Проблемы оценки и управления профессионально-психологическими качествами специалистов в процессе отбора и обучения в учебных заведениях ГА: Тезисы докладов отраслевого научно-практического совещания. – Киев, КИИГА, 1990. – С.12-15.
12. Лазуренко С.І. Способи корекції психофізіологічного стану людини методом активізації сенсорних систем / С.І. Ла-

- зуренко // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України/ За ред. С.Д. Максименка. – Т. XI. – Част. 3. – К, 2009. – С.171 – 179.
13. Лазуренко С.І. Зміни фізіологічних функцій квантово-механічним впливом / С.І. Лазуренко // Вісник Національної академії оборони України: Збірник наукових праць. Вип. 4 (12). – К.: НАОУ, 2009. – С. 97-102.
14. Рашед Гарби Мохаммед. Психодиагностика состояний утомления при напряженной мышечной деятельности в учении: Дис. ... канд. психол. наук. – Киев, 1977. – 212 с.

Kvantovo-mekhanichesk's influence on the organism of man can substantially restore his psikhofiziologicheskoe state the waves of resonance vibrations. Psikhofiziologicheskies changes of vozhmozhny only on conditions of exact search of vibrations of generator, which must be resonance natural oscillation of this man.

**Keywords:** psikhofiziologicheskies features, kvantovo-mekhanichesk's influence, waves of resonance vibrations, organs and systems of organism of man.

*Отримано: 20.03.2010*

УДК 159.9:343.985(075.8)

*В.С. Лапчук*

## **Психологічне забезпечення охорони громадського порядку під час проведення спортивних заходів**

Стаття присвячена психологічним аспектам охорони громадського порядку органами внутрішніх справ під час проведення спортивних заходів. Розглянуто актуальні питання психологічного супроводу заходів громадської безпеки та психопрофілактичної роботи з працівниками міліції.

**Ключові слова:** охорона громадського порядку, психопрофілактика, психологічний супровід.

Статья посвящена психологическим аспектам охраны общественного порядка органами внутренних дел во время проведения спортивных мероприятий. Рассмотрены актуальные вопросы психологического сопровождения мер сприятий по обеспечению общественной безопасности и психопрофилактической работы с сотрудниками милиции.

Ключевые слова: охрана общественного порядка, психопрофилактика, психологическое сопровождение.

Упродовж останніх десятиліть в українському суспільстві спостерігається суттєве зростання впливу західної субкультури “спортивних фанатів” на формування культури поведінки спортивних уболівальників.

Працівники органів внутрішніх справ при забезпеченні правопорядку під час проведення масових видовищних заходів вимушені працювати в умовах високої потенційної загрози отримання фізичних і психічних травм, певним чином пов’язаних з особливостями виконання службових обов’язків.

Недостатній рівень правової самосвідомості й законслухняності молоді, а також соціально-економічна та психогенна обстановка в Україні в загальній сукупності обумовлюють актуальність психологічного супроводження заходів з охорони громадського порядку, зокрема, під час проведення спортивних змагань.

Враховуючи це, підготовка працівників органів внутрішніх справ до охорони громадського порядку під час проведення спортивних заходів повинна здійснюватись з урахуванням не тільки специфіки виконання службових завдань, але й психологічних аспектів цього напрямку діяльності, що суттєво підвищить готовність особового складу до впливу негативних психогенних факторів.

Масові заходи на сучасному етапі суттєво відрізняються від тих, що проводились раніше. Тому підтримка високого ступеня працездатності працівників ОВС досягається ціною значних психоемоційних та фізичних навантажень, а виконання оперативних завдань насамперед залежить від необхідного рівня підготовки до дій в різноманітних умовах, пов’язаних з обмеженнями у просторі та часі.

Діяльність ОВС щодо охорони громадського порядку носить різнобічний, багатогранний характер, вона подекуди буває не прогнозована і не передбачувана в своєму розвитку. Раптові зміни і ускладнення ситуації, викликаються виникненням різних надзвичайних умов, в тому числі, групових порушень громадського порядку та масових заворушень, які можуть мати місце на окремих спортивних об’єктах, в містах і населених пунктах при проведенні масових заходів чи іншому скупченні великої кількості людей.

При цьому органи внутрішніх справ зобов'язані кваліфіковано діяти як у звичайних, так і екстремальних умовах, бути готовими до виконання додаткових спеціальних завдань, до роботи з великими моральними і фізичними навантаженнями за більш складними умовами при проведенні масових заходів та як наслідок можливих групових порушень громадського порядку та масових заворушень. Такі ускладнення умов можуть бути викликані соціальними явищами не криміногенного характеру, такими, як масові неорганізовані виступи недержавних організацій, масові політичні, спортивні, культурні та інші заходи, що дестабілюють громадський порядок на певній території чи в цілому населеному пункті.

Групові порушення громадського порядку та масові заворушення належать до тих видів злочинів, які можна вчинити лише у співучасті. Натовп, що шаленіє, порушує громадський порядок у загально небезпечний спосіб. Подібні дії загрожують життю та здоров'ю громадян, у тому числі – працівників ОВС, призводять до знищення і пошкодження майна.

Суспільна небезпека масових заворушень пов'язана також з тим, що подібні дії можуть дестабілізувати обстановку в країні, обумовити або бути пов'язаними з іншим тяжкими і особливо тяжкими злочинами. Отже, розробка методики діяльності органів внутрішніх справ при виникненні групових порушень громадського порядку та масових заворушень є актуальним і практично значущим завданням.

Проблеми вивчення та вдосконалення системи психологічного супроводження заходів з охорони громадського порядку під час проведення спортивних заходів, на жаль, на сьогоднішній день не є розробленими. Цій тематиці, зокрема, присвячені наукові праці Александрова Д.О., Андросюка В.Г., Запорожцевої Г.Є., Ірхіна Ю.Б., Ірхіної С.М., Казміренко Л.І., Лефтерова В.О., Матеюка О.М., Медведєва В.С., Потапчука Є.М., Тимченка О.В., Томчука М.І., Яковенка С.І. та інших.

Проте саме питання психологічного супроводу системи забезпечення громадської безпеки під час проведення міжнародних спортивних заходів досі залишається поза увагою.

Враховуючи викладене, новизна та актуальність тематики наших наукових досліджень полягає в тому, що питання забезпечення ефективності оперативно-службової діяльності підрозділів громадської безпеки під час проведення міжнародних масових спортивних заходів лежить в площині системи психологічного супроводу заходів з охорони громадського порядку.

Отже, за мету наших наукових досліджень ми обрали розкриття залежності ефективності проведення заходів з охорони громадського порядку від ефективності заходів психологічного супроводу.

В умовах екстремальності й психологічної напруженості оперативно-службової діяльності працівників органів внутрішніх справ такі негативні зміни екстремальної підготовленості й бойової готовності можуть тягнути за собою тяжкі наслідки, зокрема – поранення й загибель працівників.

У зв'язку з цим постає нагальна необхідність підтримання на високому рівні саме показників екстремальної підготовленості.

Як вважають вітчизняні науковці в галузі юридичної психології (В.І. Барко, Ю.Б. Ірхін, В.С. Медведєв, О.В. Тімченко), загальна екстремальна підготовленість працівника ОВС складається із двох самостійних, незалежних, але, водночас, взаємопов'язаних показників:

- морально-психологічна підготовленість;
- професійно-психологічна підготовленість.

Морально-психологічна підготовленість є одним із найвищих показників екстремальної підготовленості працівника, який, зокрема, забезпечує його високоморальну поведінку при зіткненні з будь-якими труднощами службової діяльності [3].

Стан морально-психологічної підготовленості передбачає вірність моральним цінностям суспільства, повагу до прав і свобод громадян, суворе дотримання вимог присяги, статутів і кодексів.

Основою морально-психологічної підготовленості є морально-психологічна стійкість – моральні якості працівника, його моральні погляди, переконання, самосвідомість, ціннісні орієнтації, внутрішні моральні норми поведінки (почуття обов'язку, честь, гідність, відповідальність, порядність, солідарність, взаємовиручка і т.п.) та інші особистісно-психологічні якості, які обумовлюють поведінкову стійкість працівника в екстремальних умовах, дозволяють долати шкідливі прояви тривоги, побоювання, страху та проявляти професійну майстерність.

Морально-психологічна стійкість працівника ґрунтується на загальній моральності його особистості в сукупності з мірою оволодіння ним професійною мораллю, зокрема – з моральними нормами і традиціями поведіння працівників органів внутрішніх справ в екстремальних ситуаціях.

Дотримуватись моральних і етичних норм під час екстремальних ситуацій доволі важко. Це, зокрема, пов'язано з постійною необхідністю долати певні труднощі, спокуси і провокації.



Серед найбільш розповсюджених негативних моральних якостей працівників, які існують латентно і можуть проявитися в будь-яку мить, є боягузтво; відмова виконувати службові обов'язки; свідоме обдурювання; паталогічна брехня; здирицтво; зрада і зрадництво.

Іншим, не менш важливим показником екстремальної підготовленості працівника є психофізіологічна стійкість – якість психофізіологічної сфери психіки, обумовлена особливостями нервової системи і вищою нервовою діяльністю, здатністю зберігати оптимальні параметри функціонування в екстремальних ситуаціях і умовах [2].

До основних рис психофізіологічної стійкості належать:

- сила: інтенсивність, енергійність, вираженість психофізіологічних процесів;
- рухливість: швидкість виникнення і зупинення процесів;
- швидкість протікання процесів;
- урівноваженість: збалансованість активних спонукань і стриманості;
- ригідність/пластичність; трудність/легкість утворення і зміни психофізіологічних зв'язків;
- активність;
- сенситивність: чутливість;
- емоційність;
- працездатність.

Окрім цього, є спеціальні риси психофізіологічної стійкості:

- емоційна реактивність;
- стійкість до ризику і небезпеки;
- опірність до нервово-психічних перевантажень, перенапружень, потрясінь;
- психофізіологічна витривалість.

Отже, останнім, ключовим показником екстремальної підготовленості є професійно-психологічна підготовленість, яка ґрунтується на основі професійно-психологічної стійкості працівника [1].

Професійно-психологічна стійкість – це спеціально розвинена здатність працівника зберігати оптимальні параметри психічної діяльності, що забезпечує успішне вирішення професійних завдань в екстремальних ситуаціях.

Професійно-психологічна стійкість працівника виражається в професійних здібностях працівника, його придатності до служби та стійкості всіх складових його психічної діяльності.

Проведені нами соціально-психологічні дослідження працівників підрозділів міліції громадської безпеки, які мають значний досвід участі в заходах з охорони громадського порядку саме при

проведенні спортивних масових заходів, засвідчили, що цілеспрямоване формування і підвищення особистої професійно-психологічної стійкості працівника передбачає:

- ознайомлення працівників з екстремальними факторами і ситуаціями з метою зниження чи усунення негативних емоційних реакцій на них;
- підвищення опірності до екстремальних розумових труднощів, розвинення винахідливості, кмітливості, бойової ініціативи, швидкості реакцій, звички до незвичного;
- звикання до надмірних емоційних навантажень і напружень;
- навчання подолання вольових труднощів, розвинення вольових якостей активності, наполегливості, мужності і сміливості;
- звикання до подолання фізичних труднощів та дискомфорту, підвищення витривалості й працездатності, швидкості і точності рухових реакцій;
- підвищення надійності виконання звичайних професійних дій зі збереженням високих результатів у будь-яких передбачених екстремальних ситуаціях;
- навчання методів і прийомів забезпечення власної особистої безпеки і виживання у форсмажорних обставинах;
- формування впевненості в собі та уміння володіти собою і своїм психічним станом.

Проведення спортивних змагань завжди пов'язується з необхідністю вживання заходів підвищеної безпеки. Це обумовлено, насамперед, такими факторами, як велика кількість людей, що беруть у них участь, можливістю виникнення конфліктних ситуацій як суто між уболівальниками, так і між уболівальниками та міліцією, обстановкою, що склалася в окремому регіоні держави тощо [3]. Виконання працівниками органів внутрішніх справ службових завдань у таких умовах призводить до надмірного психічного перенапруження, що, як наслідок, тягне за собою застосування неадекватних заходів реагування на дії громадян [4].

Грунтуючись на результатах опрацювання чинної нормативно-правової бази міліції громадської безпеки, ми дійшли висновку, що при забезпеченні безпеки масових заходів під час проведення спортивних змагань на міліцію покладаються такі завдання:

- 1) профілактика групових порушень громадського порядку, що можуть виникати упродовж проведення змагань;
- 2) психологічний прогноз перебігу поведінки натовпу при супроводі спортивного заходу;
- 3) психологічний прогноз форм реагування натовпу на певні режимно-обмежувальні заходи охорони громадського порядку;

4) ліквідація порушень громадського порядку, причиною виникнення яких є існуючі протиріччя та особливості субкультури, одержання перемоги однієї командою над іншою тощо.

У професійній діяльності працівників правоохоронних органів розмови про почуття страху, небезпеки, особисту уразливість, на жаль, знаходяться під суворим табу. Кожен із працівників, як правило, переживає почуття остраху чи сорому на самоті. У той же час, суб'єктивне сприйняття ситуації діяльності, як критичної (екстремальної) є істотним чинником організації поведінки працівника у будь-яких умовах.

Проведений нами аналіз ступеня суб'єктивного сприйняття працівниками підрозділів міліції громадської безпеки об'єктивних факторів виявив, що при здійсненні заходів охорони громадського порядку під час проведення спортивних змагань необхідно враховувати можливість виникнення негативних психічних станів, до яких слід віднести професійний стрес, стомлення, перевтому, тривогу та страх.

З метою недопущення виникнення негативних психічних станів та запобігання особистісних розладів психогенного характеру до основних напрямків психопрофілактичної роботи з працівниками підрозділів міліції громадської безпеки нами було запропоновано віднести:

1. Виявлення факторів, що негативно впливають на психічний стан працівників органів внутрішніх справ та ефективність їхньої оперативно-службової діяльності.

2. Контроль за психічним станом працівників шляхом здійснення психодіагностичних обстежень.

3. Здійснення заходів психокорекції, спрямованих на зняття гострих стресових проявів, відновлення працездатності.

4. Нормалізування соціально-психологічного клімату в підрозділах.

5. Тимчасове звільнення працівників від виконання обов'язків з охорони громадського порядку під час масових заходів у зв'язку з розладами психічного стану та зниженням працездатності.

6. Залучення психолога до участі в організаційних заходах.

7. Проведення відповідних інструктажів.

8. Проведення професійної психологічної підготовки.

На нашу думку, серед основних завдань працівників органів внутрішніх справ під час масових спортивних заходів посиленого психологічного супроводу потребують заходи з попередження й припинення порушень громадського порядку, збереження спокою в людському середовищі, недопущення агресивних реакцій з боку учасників заходу, забезпечення готовності нейтралізувати акти-

вістів, що використовують демонстрацію як можливість заявити про свої амбіції.

Вирішення цих завдань, на наш погляд, має забезпечуватися:

1. Попереднім контролем потоків прибуваючих спортсменів та уболівальників, що включає:

- візуальний контроль проїзду автотранспорту, проходу уболівальників;
- встановлення особистості підозрілих учасників (з ознаками алкогольного сп'яніння, психічного розладу тощо);
- зупинку та огляд транспортних засобів (із метою забезпечення безпеки громадян);
- обшук і вилучення предметів, що можуть стати знаряддям у боротьбі при виникненні конфліктних ситуацій;
- фіксацію виявлених порушень за допомогою фотознімків і відеозаписів для використання при проведенні розслідувань.

2. Переконанням учасників заходу не допускати порушень громадського порядку на стадіоні (ця задача, як і робота з пресою, актуальна як на етапі підготовки, так під час проведення масового заходу).

3. Стримуванням за допомогою наявних на місці сил агресивних реакцій осіб, схильних до насильницьких дій.

4. Контролем роз'їзду учасників, захистом ділянок доріг, житлових будинків та адміністративних споруд із метою недопущення вчинення протиправних дій після проведення спортивного заходу.

Безладдя можуть стати прямим продовженням організованого масового спортивного заходу, а також виникнути стихійно. Найбільшу небезпеку за руйнівною силою при виникненні масових заворушень представляє натовп [3].

Особи, що є часткою натовпу, завдяки його чисельності, набувають відчуття нездоланної сили, знаходяться у стані, приблизно схожому з ейфорією, який характеризується зникненням індивідуальних особливостей, особистих досягнень, норм поведінки тощо. Знижуються моральні стримуючі мотиви. Анонімність у натовпі знімає почуття відповідальності [2].

Згідно з проведеними дослідженнями звичайний (законослухняний) громадянин, що опинився або потрапив у натовп, пересічні перехожі, що опинились поруч, заражаються емоціями натовпу та перетворюються на правопорушників. Порушення норм поведінки відбувається під впливом “проникнення емоцій” оточуючих. Прояв емоцій у міміці та жестах окремих осіб підсвідомо сприяє виникненню аналогічних у тих осіб, які знаходяться поруч.

У натовпі майже повністю зникає самоконтроль, оскільки об'єднані єдиною метою люди вважають свої дії схваленими переважною більшістю оточуючих. Це дає відчуття правоти, будь-які незаконні дії здійснюються з "чистою совістю".

Однією з головних психологічних характеристик натовпу є його єдність, що, зокрема, проявляється у:

- імпульсивності, мінливості, дратівливості (людиною, яка знаходиться у натовпі, майже завжди керують імпульси, залежно від обставин, шляхетні чи жорстокі, героїчні чи боягузливі);
- яскравості й нетривалості бажань та потребі негайної їх реалізації;
- почутті всемогутності, відсутності поняття про неможливе;
- легкості нав'ювання, легковірності, відсутності критики;
- простоті й надмірності почуттів;
- бажанні підкорятися лідеру;
- частковій саморегуляції, що визначає певні межі насильницьким і руйнівним діям.

З кримінологічної точки зору ми виділяємо п'ять типів учасників натовпу:

- лідери натовпу;
- особи, які приєдналися до натовпу з метою провокування протиправних дій збоку інших осіб;
- особи, які приєдналися до натовпу з метою участі у протизаконних діях;
- особи, які приєдналися без прагнення взяти участь у протиправних діях;
- особи, які приєдналися у зв'язку з тим, що одержують задоволення від пасивної участі у заворушеннях чи з цікавості.

Роботі з натовпом як суспільним явищем у наших дослідженнях ми приділяємо окрему увагу. У частині, що стосується психопрофілактики, натовп нас цікавить лише як сильне психогенне явище, що саме собою є руйнівним для психіки правоохоронця. Наші власні дослідження довели, що сам факт перебування правоохоронця обличчям перед натовпом уже несе в собі ознаки стресогенії, що згодом перетворюється в психотравму чи навіть – у посттравматичний стресовий розлад.

Враховуючи викладене, в результаті узагальнення та опрацювання наявних обсягів наукових дослідів нам вдалося дійти такого висновку: зміст та структура психологічного супроводу заходів з охорони громадського порядку під час проведення міжнародних масових спортивних заходів у сукупності з вимогами, що висуває

перед міліцією України суспільство, потребує кардинально нового, інноваційного підходу до розробки теоретичних і практичних методів і засобів психологічного забезпечення у відповідності до основних напрямів роботи підрозділів громадської безпеки та служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України.

Перспективною метою наших подальших досліджень ми обрали визначення змісту і структуру психологічної готовності працівників підрозділів громадської безпеки до виконання професійних дій під час проведення масових спортивних заходів в контексті європейських стандартів.

Наступним кроком у наших наукових пошуках буде розробка психологічної моделі зразкової поведінки працівника підрозділу громадської безпеки під час проведення масових спортивних заходів, а також удосконалення психологічних методів дотримання заходів особистої безпеки при здійсненні професійних дій з охорони громадського порядку під час проведення масових спортивних заходів.

#### **Список використаних джерел**

1. Барко В.І. Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічний аспект): Монографія. – К.: Ніка-Центр, 2002.
2. Ірхін Ю.Б. Організація та здійснення психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України: Навчальний посібник. – К.: Київський юридичний інститут, 2005.
3. Кравченко О.В., Тимченко О.В., Христенко В.Є. Психологічне забезпечення діяльності ОВС в ризиконебезпечних ситуаціях оперативно-службової діяльності. – Харків, 2002.
4. Медведев В.С. Проблеми професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ: теоретичні та прикладні аспекти. – К.: Вид-во НАВСУ, 1997.

Article is devoted psychological aspects of protection of a public order by law-enforcement bodies during carrying out of sports actions. Are considered actual question psychological support of measures of public safety and psychopreventive work with police officers.

**Keywords:** public order protection, psychopreventive maintenance, psychological support.

*Отримано: 18.03.2010*

## Профорієнтаційний супровід професійного самовизначення учнів

У статті розкривається профорієнтаційний супровід професійного самовизначення учнівської молоді, надаються конкретні методичні поради щодо здійснення цієї роботи з метою оптимізації цього процесу у загальноосвітніх навчальних закладах.

**Ключові слова:** профорієнтаційний супровід, професійне самовизначення, учнівська молодь, бесіда, професіографічне дослідження, пошукова діяльність, профорієнтаційні засоби.

В статті раскрывается профорієнтаційное сопровождение профессионального самоопределения учащейся молодежи, даются конкретные методические рекомендации по оптимизации данного процесса.

**Ключевые слова:** профорієнтаційное сопровождение, профессиональное самоопределение, учащаяся молодежь, беседа, професіографіческое исследование, поисковая деятельность, профорієнтаційные средства.

В умовах ринкової економіки створення умов для саморозвитку і самовизначення, осмислення своїх можливостей і життєвих цілей, активного пошуку майбутньої сфери діяльності є нагальною потребою сьогодення. Розв'язанню цих завдань сприяє, зокрема, впровадження новітніх технологій профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю, які передбачають цілеспрямоване надання їй можливості ознайомлюватися зі змістом та психологічними характеристиками професій різних сфер діяльності, одержати основи знань, базові навички, перевірити власні можливості та інтереси, підготуватися до постійної, активної участі у виробничому та громадському житті, тобто допомогти школярам у вирішенні проблеми професійного самовизначення.

Проблема професійного самовизначення завжди є актуальною для особистості. В наш час її зміст дещо змінився, має своєрідні риси та специфіку. Неможливість реалізувати свої професійні прихильності – досить реальна ситуація, з якою стикається більша частина молоді, яка вступає в самостійне життя.

Як доведено у ряді досліджень, успішність професійного самовизначення особистості залежить від багатьох складових, в тому числі від того, наскільки цілеспрямовано здійснюється проф-



орієнтаційна робота, чи відповідає вона проблемам сьогодення. Якщо раніше профорієнтація розглядалася як система допомоги у професійному самовизначенні особистості, причому акцент робився на одноразове самовизначення у юнацькому віці, то тепер профорієнтація має озброїти людину умінням обирати професію, оволодівати професією, адаптуватися в професії, змінювати професію, – тобто профорієнтація повинна надати людині ідеологію, методологію і технологію планування і здійснення свого професійного і кар'єрного розвитку. При цьому, вихідною позицією в розробці нової системи професійної орієнтації повинно бути бачення особистості насамперед не як об'єкта, а як суб'єкта саморозвитку (Н.О.Кондратова, Є.В.Єгорова, Н.А.Побірченко, В.В.Синявський, Б.О.Федорішин та ін). І саме цей процес саморозвитку повинен бути покладений в основу формуючої функції профорієнтації.

Отже, педагогічні працівники загальноосвітніх навчальних закладів повинні чітко усвідомлювати, що саме особистість у процесі проведення профорієнтації виступає як суб'єкт діяльності, суть якої полягає у підготовці її до професійного самовизначення. Відповідно засоби профорієнтаційної роботи при цьому набувають характеру сприятливих умов, що стимулюють особистість до набуття певних знань професійного напрямку щодо професії, яку вона планує обрати в майбутньому.

Як доведено у ряді досліджень В.І.Вітковською, М.Р.Гінзбургом, Є.В.Єгоровою, Є.А.Климовим, Н.А.Побірченко, Н.С.Пряжниковим, В.В.Рибалкою, В.В.Синявським, Б.О.Федорішиним, свідоме професійне самовизначення передбачає аналіз особистістю суб'єктивних та об'єктивних умов професійного самовизначення з наступним вільним, самостійним прийняттям рішення щодо конкретного вибору професії або напрямку професійної освіти, які: а) узгоджуються з інтересами самої особистості; б) відповідають кращій реалізації її творчого потенціалу; в) потребам подальшого розвитку особистості; г) потребам сучасного ринку у фахівцях відповідної кваліфікації тощо.

Тому, зазначають вчені, основна увага при здійсненні профорієнтаційних заходів повинна бути зосереджена на виявленні, розвитку, задоволенні інтересів і потреб особистості, її схильностей, мотивів, ціннісних орієнтацій тощо. Крім того, на думку вчених, стикаючись з проблемою свідомого професійного самовизначення, учні мають багато утруднень. З одного боку, вони не мають тих психологічних знань, які б допомагали їм у самореалізації, а з іншого – учнів не навчають об'єктивно оцінювати свої особистісні якості з точки зору їх відповідності потребам майбутньої професійної діяльності. І як наслідок такого становища, учні не завжди вміють всебічно

оцінювати свої індивідуально-психологічні можливості щодо придатності їх до тієї або іншої сфери діяльності, оскільки життєвий досвід в них незначний, професійні інтереси не визначені. Підвищена захопленість, романтичні схильності, а також невміння співвідносити бажання зі своїми потенційними можливостями, призводять до неусвідомленого професійного самовизначення (А.Є.Голомшток, Є.А.Жлимов, В.С.Жон, Г.С.Костюк, В.О.Моляко, Б.О.Федорішин та ін.).

Як бачимо з вищезазначеного, профорієнтаційний супровід повинен бути зосереджений насамперед на виявленні, розвитку та задоволенні інтересів і мотивів особистості, які, безумовно, повинні узгоджуватися з потребами суспільства.

Крім цього, за допомогою засобів профорієнтаційного супроводу слід передбачити також активне формування в учнів психологічних якостей, здібностей, ціннісних орієнтацій, професійних намірів, психологічних знань щодо оцінки своїх психофізіологічних особливостей тощо. При цьому одним з головних напрямків профорієнтаційного супроводу в умовах сьогодення є збудження в учнівської молоді потягу до самопізнання, до активізації внутрішньої позиції щодо опанування майбутньої професії, об'єктивної оцінки своїх досягнень в різних видах навчально-трудова діяльності.

В цьому зв'язку профорієнтаційні засоби, зазначає Н.А.Побірченко, повинні передбачати організований супровід неперервного розвитку в особистості професійної майстерності. Застосування профорієнтаційних засобіву шкільному віці повинне сприяти набуттю учнівською молоддю досвіду щодо: організації і упорядкування знань, вмінь; визначення власних прийомів навчання: уміння самостійно реалізовувати проблему професійного визначення, здійснювати пошук і отримувати інформацію щодо професії, яка подобається; вміти протистояти власній невпевненості і труднощам; встановлювати зв'язки з роботодавцями

Слід зазначити, що цьому питанню саме у такому ракурсі у школі достатньої уваги не приділяється. Тому дуже часто, стикаючись з проблемою свідомого професійного самовизначення, учнівська молодь має багато утруднень: з одного боку, вона не має тих психологічних знань, які б допомагали у самоорієнтації, а з іншого, – учнів не навчають повною мірою об'єктивно оцінювати свої особистісні якості з точки зору їх відповідності вимогам майбутньої сфери професійної діяльності. Однією з причин такого становища є те, що в останні роки профорієнтації, яка, як відомо, відіграє в цьому процесі не останню роль, у загальноосвітніх навчальних закладах достатньої уваги не приділяється.

Відомо, що основними складовими професійної орієнтації є: професійна інформація, професійна консультація, профдобрі і профадаптація. Вказані напрямки взаємопов'язані і відповідають оптимальним вимогам щодо організації профорієнтаційного супроводу професійного самовизначення учнів. Але, враховуючи, те що в одній статті досить складно повно розкрити усі напрямки профорієнтаційного супроводу профорієнтаційного самовизначення учнівської молоді, ми зосередили увагу на профінформаційній роботі.

Профінформація як самостійний структурний елемент профорієнтації – це психолого-педагогічна система організації і проведення спеціальної роботи, що спрямована на засвоєння особистістю необхідних знань про соціально-економічні, психологічні та психофізіологічні умови оптимального вибору професії.

Мета профінформації – організація спеціальної пізнавальної діяльності, у котрій особистість формує себе як суб'єкта професійного самовизначення.

Основними завданнями профінформації є: а) повідомлення школярів про потреби в тій або іншій професії в умовах сучасного ринку праці; б) інформування учнів про засоби та умови оволодіння відповідними професіями (мається на увазі розкриття професіограми професії). При цьому головна увага повинна зосереджуватися на розкритті тих аспектів щодо професії, котра обирається, які впливають на успішність оволодіння нею, а саме: відповідність психофізіологічних якостей особистості щодо майбутніх життєвих планів; в) формування позитивного ставлення до різних видів професійної діяльності (особливо до тих, яких потребує сучасний ринок праці, зосереджуючи увагу на тому, що в будь-якій діяльності можна знайти можливість задовольнити свої інтереси, потреби, нахили); г) виховання стійких професійних інтересів і правильно мотивованих намірів відповідно до потреб суспільства і особливо до психофізіологічних можливостей кожної особистості [1].

Отже, при здійсненні профінформаційної роботи з метою підготовки школярів до вибору професії слід пам'ятати, що позитивні наслідки будуть досягатися лише тоді, коли інформаційний матеріал буде сприяти надбанню учнями, з одного боку, необхідних знань щодо професії, якою вони планують оволодіти в майбутньому, а з іншого – допомагати співвідносити свої індивідуально-психологічні особливості з вимогами професії. Саме це буде підвищувати ефективність просування учнів в бік опанування майбутньою професією.

*В основу даної класифікації покладені методичні рекомендації, розроблені співробітниками відділу профорієнтації і психології*

*професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.*

При цьому слід пам'ятати, що засвоєння учнями будь-якої інформації і зокрема профорієнтаційного характеру стає ефективним лише при дотриманні певних умов. По-перше, необхідно сформувати позитивне ставлення учнів до сприйняття профінформаційного матеріалу. Для цього є важливим, щоб інформація, яка пропонується учням, була узгоджена за змістом і формами подачі із можливостями їх сприйняття і аналізу. Тобто йдеться про таку методичну інтерпретацію інформаційного матеріалу, яка відповідає пізнавальним можливостям учнів, що обумовлені віковими і освітніми особливостями певного контингенту школярів. Не можна перенасичувати інформацію про ту чи іншу професію спеціальною термінологією або технологічними відомостями, що потребують спеціальної підготовки учнів для правильного розуміння їх змісту.

Для спрямування інформаційного матеріалу на формування усвідомленого, стійкого і адекватного ставлення учнів до будь-якої професії потрібно відповідно побудувати цей інформаційний матеріал. Він, насамперед, повинен бути не лише доступним розумінню учнів, але й об'єктивним і всебічним. Форми його подачі потрібно достатньо урізноманітнити, щоб забезпечити активізацію сприйняття і розумову діяльність учнів. Цій меті відповідають різні форми організації профінформаційної роботи. До них можна віднести виготовлення самими учнями спеціальних профорієнтаційних стендів, організацію професіографічних заходів – екскурсій, зустрічей, учнівських досліджень, проведення спеціальних профінформаційних уроків і використання звичайних предметних уроків в профорієнтаційних цілях, акцентування уваги учнів на окремих елементах їх навчальної діяльності на уроках праці та ін.

Досить часто в практиці профорієнтаційної роботи трапляється, що в гонитві за швидким педагогічним ефектом формалізується той чи інший аспект профорієнтаційної роботи. Так, скажімо, при проведенні зустрічі з представником професії перед ним ставиться завдання так висвітлити відповідний професіографічний матеріал (розповідь про свою професію) перед учнями, щоб на самій зустрічі вже сформувати в учнів і позитивне ставлення, і стійкий інтерес до даної професії, і прагнення оволодіти саме цією професією після закінчення школи. В такому разі інформація про професію подається звичайно не в професіографічному і не в аналітичному плані, а в плані розкриття і демонстрації лише привабливих сторін цієї професійної діяльності, її соціального значення і громадського престижу, матеріальних пільг тощо.

Як правило, здійснення профінформаційної роботи у такій формі призводить не до формування стійкого професійного інтересу до певного виду професійної діяльності, а, в кращому випадку, до виникнення деякої зацікавленості нею.

Неабияку роль у наданні учнівській молоді відомостей про професії відіграють профінформаційні бесіди. В процесі їх проведення треба зосереджувати увагу учнів не лише на тому, ким бути, а й на тому, щоб вони чітко усвідомили – яким бути. І не тільки усвідомили, а й робили все для того, щоб ще більш розвинути, поглибити свою свідомість. У зв'язку з цим, учням слід постійно нагадувати, що без наявності вмінь та навичок, ґрунтовних і досить широких знань з основ наук, виховання в собі властивостей і професійних якостей, які потрібні для досконалого опанування професією, не можливо ефективно працювати у будь-якій сфері діяльності.

Крім цього, при ознайомленні учнів з різними видами діяльності, вони повинні виступати не тільки як об'єкти, а й як суб'єкти, що самі активно прагнуть до їх пізнання, виявляють ініціативу у використанні різних джерел інформації.

Вчителям і психологам у процесі ознайомлення учнів з різними видами професій треба також зосереджувати їх увагу не лише на привабливих, “романтичних”, а й непривабливих, буденних сторонах, розкриваючи при цьому труднощі, на які нашттовхуються фахівці даної сфери діяльності в процесі праці.

Отже, бесіди з учнями повинні бути професіографічними за своїм змістом. У процесі їх проведення потрібно розкривати не лише соціально-економічну значущість професії та її виробничу технологію, але й ті фактори, що зумовлюють успішність професійної діяльності, задоволення або незадоволення особистості процесом цієї професійної діяльності – тобто йдеться вже про елементи психологічної структури професії. Внаслідок саме такої побудови бесіди в учнів з'являється можливість зазирнути в психологічну структуру професії з проєкцією на психологічну структуру власних потенційних можливостей. Учні з'ясовують для себе, що не кожна людина може бути, наприклад, добрим менеджером, оператором, лікарем, токарем, автослюсарем, інженером, водієм та отримувати задоволення від своєї праці.

Саме професіографічні елементи бесіди з розкриттям психологічної структури конкретного виду професійної праці, будуть викликати в учнів потребу “приміряти” себе до професії і професію до себе, звернути увагу на свої здатності і здібності. Завдяки цьому, зазначають В.В.Кобченко, В.В.Синявський, Б.О.Федоршин, відкривається шлях до інтерпретації такої форми роботи з профе-

сіографічним матеріалом – учні можуть аналізувати в такому ракурсі не тільки ту професію, що була розкрита перед ними в процесі професіографічної бесіди, а й будь-яку іншу, котра їх може зацікавити. З'являється по суті “ключ” до розкриття психологічної структури будь-якої професії або, щонайменше, до самостійної постановки питань про психограму професії. Крім цього, учні озброюються критичним ставленням до негативних оцінок тієї чи іншої професійної діяльності з боку некомпетентних порадників або таких представників, які невдоволені своїм професійним вибором і своєю професійною діяльністю. Внаслідок цього виникає так би мовити своєрідний “психологічний фільтр” щодо її засвоєння (Б.О.Федорішин).

Отже, профінформаційний матеріал повинен бути не лише зрозумілим для учнів, а й об'єктивним і всебічним. Що ж стосується форм його подання, то він повинен бути досить різнобічним, щоб забезпечити активізацію мислення учнів. Саме цій цілі слугуватимуть такі профорієнтаційні засоби, як бесіди, дискусії, екскурсії, зустрічі, пошукова діяльність тощо.

Профінформаційний матеріал, який подається учням, обов'язково повинен бути професіографічним за змістом. Тому заздалегідь необхідно готуватися до такого роду роботи. При цьому слід завжди пам'ятати, що необхідна така організація профінформаційної роботи, при якій активізуються і надалі задовольняються пізнавальні потреби учнів, мотиви, інтереси, нахили і яка у своїй реалізації спрямована на розв'язання важливої професіографічної задачі – виявити творчі елементи діяльності навіть в “не творчих” видах діяльності.

Ігнорування або недооцінка цієї умови значно знижує ефективність виховного впливу профінформаційних засобів. При підготовці і здійсненні профінформаційних заходів педагогічним працівникам необхідно враховувати психологічні умови розвитку пізнавальної активності кожного учня. Однією з таких найважливіших умов є створення реальних можливостей для самостійного знаходження учнями нової інформації щодо розв'язання виникаючих проблем: інформаційного, пошукового, дослідницького характеру. З цією метою можна використовувати бесіди, екскурсії, самостійне професіографічне дослідження, дискусії тощо.

У процесі підготовки цих заходів учні разом з вчителем та психологом створюють систему проблемних завдань, вирішення яких дозволить зібрати різнобічний матеріал щодо складання професіограми професії, яка зацікавила їх. При організації самостійного професіографічного дослідження важливим є також постановка

конкретного профорієнтаційного завдання для кожного учня. Воно повинно бути проблемним за своєю змістовною характеристикою і відкритим з точки зору шляхів та засобів для його розв'язання. Така особливість у постановці завдання є суттєвою умовою самостійного аналізу та вибору засобів його виконання, активізації мислення учнів. Саме завдяки цьому створюється позитивний емоційний фон у діях, які спрямовані на вирішення проблеми, котра ставиться педагогом або психологом (активізується дослідницька діяльність учнів, долаються труднощі, які виникають на шляху досягнення мети). Все це підвищує ефективність розвитку в учнів професійної спрямованості до тієї або іншої сфери професійної діяльності (В.В.Синявський). Така особливість у постановці завдання, є суттєвою умовою активізації мислення учнів, самостійного аналізу вибору засобів його виконання. І саме цим буде забезпечуватися створення позитивного емоційного фону в діях, які спрямовані на вирішення проблеми, котра ставиться (буде активізуватися дослідницька діяльність учнів, долатися труднощі, які виникають на шляху досягнення мети). А все це, в кінці кінців, буде призводити до підвищення ефективності самостійної діяльності учнів щодо набуття тих професійних якостей, які дозволять більш цілеспрямовано набувати професію.

Заключним етапом пошукової діяльності учнів повинно бути колективне обговорення. Саме це буде сприяти не лише більш детальнішому ознайомленню учнів з особливостями того або іншого виду діяльності, але й стимулювати пошукову діяльність учнів, розвивати ініціативність, настирливість, спостережливість, самостійність у прийнятті рішень. Крім того, у процесі колективного обговорення наслідків пошукової діяльності, учні будуть мати можливість співвідносити наявність знань, вмінь, навичок, відповідність своїх особистісних якостей, інтересів щодо професії, яка опановується, тобто мають можливість “приміряти ” себе до неї.

Отже, включення учнів у пошукову діяльність, яка базується на досконалому знанні їх індивідуально-психологічних особливостей, інтересів, мотивів, нахилів, дозволяє поглибити їх знання щодо професії, яка обрана. Складаючи її професіографічну характеристику, визначаючи її технічні, технологічні, організаційні та інші характеристики, зазначає В.В.Синявський, учні мимовільно ознайомлюються з соціально-психологічними та психофізіологічними поняттями. Це створює єдину основу для співставлення індивідуально-психологічних особливостей учнів і психологічної структури професії, тобто якби “примірянна” себе до неї.



Отже, активність пізнавальної діяльності учнів може бути стимульована організацією різних форм профінформаційної роботи. В основі розвитку активної самостійної пізнавальної діяльності лежать емоційно-вольові якості особистості. І завданням вчителя є така її побудова, коли дотримується спадковість її здійснення на різних вікових етапах розвитку особистості учня, починаючи від першого і до останнього, випускного класу. В залежності від вікових особливостей і освітнього рівня учнів вона приймає різні форми і наповнюється відповідним змістом. Але головною метою при цьому є створення фундаменту, якій буде сприяти в майбутньому усвідомленому професійному самовизначенню після закінчення загально-освітнього навчального закладу.

При цьому педагогічним працівникам та психологам слід пам'ятати, що ефективність застосування профінформаційних засобів та їх вплив на учнів залежить від дотримання таких умов:

- профінформаційний матеріал за своїм змістом і формою має відповідати віковим та освітнім можливостям школярів;
- в процесі ознайомлення учнів з різними видами професій необхідно показувати не тільки їх привабливі, “романтичні” а й непривабливі, буденні сторони, труднощі, з якими стикаються фахівці в своїй праці;
- в ознайомленні з різними видами професійної діяльності учні повинні виступати не тільки як об'єкти, а й як суб'єкти пізнання, виявляти ініціативу у використанні різних джерел інформації;
- профінформаційний матеріал повинен бути не лише зрозумілим для учнів, а й об'єктивним та всебічним;
- форми організації профінформаційної роботи (бесіди, дискусії, екскурсії, зустрічі, пошукова діяльність тощо) необхідно урізноманітнювати з тим, щоб забезпечити активізацію мислення учнів;
- профінформаційний матеріал обов'язково повинен бути професіографічним за своїм змістом;
- необхідна така організація профінформаційної роботи, при якій активізуються і надалі задовольняються пізнавальні потреби та інтереси особистості.

#### Список використаних джерел

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.
2. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. – М., 1984. – 335 с.

3. Костюк Г.С. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості // Питання професійної орієнтації учнів. – К., 1969. – С. 3-14.
4. Кобченко В.В. Психотехнічні засоби у професійній консультації // Стан і перспективи професійної орієнтації, трудового і профільного навчання та підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів. - Бориспіль, 2002. – С.14-20.
5. Кондратова Н.О. Профорієнтація в неперервній освіті // Стан і перспективи професійної орієнтації, трудового і профільного навчання та підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів. – Бориспіль, 2002. – С. 8-12.
6. Побірченко Н.А. Психологічний супровід неперервної професійної орієнтації учнівської молоді //Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. – Ч.ІІ. – Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків: ОВС, 2002. – С.231-241.
7. Синявський В.В. Психологічні основи профорієнтаційної професіографії. – К.: ПК ДСЗУ, 2010. – 90 с.

The article deals with the problem of vocational orientation help in professional self-determination of student youth, concrete methodic advices for the optimization of this work in high schools are given.

**Key words:** vocational orientation help, professional self-determination, student youth, talk, profession-graphical study, research activity, vocational orientation methods.

*Отримано: 15.03.2010*

**УДК 37.015.31**

*А.В. Лукановська*

## **Творчий потенціал особистості: структурні компоненти**

У статті зроблено акцент на структурних компонентах творчого потенціалу особистості. Мають місце різноманітні трактування феномена творчості, її природи, основи, структури творчого процесу, методів розвитку творчих здібностей тощо. Останнім часом активізувались пошуки шляхів і засобів розвитку творчого потенціалу особистості.

**Ключові слова:** творчість, творча діяльність, творчі здібності, творчий потенціал особистості, структурні компоненти, психологічний аспект.

В статтю зроблено акцент на структурних компонентах творчого потенціала людини. Існують різноманітні трактування феномена творчості, його природи, основи, структури творчого процесу, методів розвитку творчих здібностей і т.д. Нещодавно активізувалися пошуки шляхів і способів розвитку творчого потенціала людини.

**Ключевые слова:** творчество, творческая деятельность, творческие способности, творческий потенциал личности, структурные компоненты, психологический аспект.

Проблема творчого розвитку особистості гостро стоїть у сучасному світі. Кожна цивілізована країна або та, яка хоче бути цивілізованою, дбає про творчий потенціал суспільства взагалі і кожної людини зокрема. Усе це разом пов'язане з рівнем загальної освіти, увагою до розвитку творчих потенцій особистості, надання їй можливості проявляти свої здібності.

Сьогодні творчість проголошується невід'ємною складовою будь-якої діяльності людини. І місце творчості в структурі діяльності буде зростати у зв'язку з перетворенням середовища існування людей із природного в створюване, техногенне. Нагальна потреба активізації творчо-перетворюючої діяльності в умовах нових реалій суспільного розвитку викликала необхідність глибокої наукової розробки проблеми творчості. Як наслідок, проблема творчості, проблема людини як творця, проблема людського життя як творчого сходження до власного "Я" належать до найважливіших у філософії, психології і педагогіці. Чільна увага приділяється розвитку творчого потенціалу особистості. Вчені шукають засоби виявлення і розвитку природних обдарувань кожної дитини, щоб допомогти їй самореалізуватися, зробити творчість невід'ємною складовою її діяльності. Це пояснюється тим, що творчість робить людину щасливою і корисною для суспільства.

У 20-30-х роках ХХ ст. дослідженням творчості займалися переважно психологи та фізіологи. З другої половини 50-х років і дотепер феномен творчості розробляється на різних рівнях. Роботи Г. Альтшуллера, Д. Богоявленської, І. Волкова, А. Шуміліна та інших присвячені з'ясуванню сутності творчості та її механізмів. Питанням психології творчості займався свого часу Г. Костюк. Ним здійснювався аналіз здібностей, їх структури з акцентом на значенні природних задатків, які успішно розвиваються у відповідній діяльності [6]. Праці Л. Виготського, І. Волкова, О. Лука, О. Леонтьєва, В. Моляко, Я. Пономарьова, В. Чудновського,

В. Юркевича та інших розкривають шляхи і засоби розвитку творчих здібностей особистості. Обґрунтуванню ефективності групових форм розвитку творчої активності учнів присвячені праці І. Семенова, С. Степанова, В. Моляко, В. Рибалки. Ш. Амонашвілі, Д. Джола, Б. Нікітін, В. Сухомлинський, В. Шаталов та інші виявили педагогічні умови розвитку творчих здібностей, з'ясували особливості розвитку творчих здібностей школярів у різних видах діяльності. Проблема розвитку творчих здібностей школярів різного віку присвячені праці А. Андрейчака, І. Беха, Д. Богоявленської, А. Бодальова, М. Боришевського, О. Васильєвої, Є. Головахи, В. Давидова, О. Киричука, О. Кононко, А. Кроник, І. Кулагіної, Н. Лейтеса, А. Лука, О. Матюшкіна, В. Моляко, В. Рибалки, Л. Фрідмана, М. Фризена, І. Якиманської, Є. Яковлевої та інших. На значення естетичного виховання, роль мистецтва в розвитку творчих здібностей учнів різних вікових груп вказують Д. Джола і Б. Щербо. Залежність творчих здібностей особистості від соціальних умов її проживання досліджують А. Маслоу, В. Моляко, В. Рибалка, К. Роджерс та інші. Побічні ефекти залучення школярів до творчої діяльності (в тому числі формування їх пізнавальної активності) досліджують К. Абульханова-Славська, Ю. Бабанський, В. Давидов, І. Родак, П. Підкасистий та інші.

Аналіз результатів виконаних досліджень дозволяє констатувати, що дослідникам вдалося розкрити значення образного мислення у творчому процесі, відстежити його зв'язок із вербально-понятійним мисленням, по-новому осмислити зв'язки мислення і мови, показати роль підсвідомості та інтуїції у творчості, визначити місце гіпотези, аналогії, моделювання у творчому пошуку розв'язку проблем, зрозуміти зв'язок формальної і діалектичної логіки, показати, що діалектична логіка є логікою творчості, винаходів і відкриттів.

Привертає увагу багатогранність творчості; різні її сторони відбиваються в поняттях *творчий потенціал, творчі можливості, творчі здібності, творче мислення, творча активність, творче ставлення, творча діяльність, творча праця, творча особистість*. Тривалий час у творчості вбачали найбільш повно виражений прояв людського духу. При цьому вважалось, що зазначений феномен взагалі не піддається науковому аналізу.

Творчість найчастіше визначається як діяльність, результатом якої є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей. Водночас творчість являє собою здатність людини створювати з наявного матеріалу дійсності на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу нову реальність, що задовольняє різноманітним суспільним та особистим потребам.

А. Шумилін [10] виділяє такі ознаки творчості.

1. Творчість – діяльність, що полягає у виробництві суттєво нових суспільних цінностей: способів діяльності, матеріальних і духовних продуктів.

2. Оригінальність – використовуються нестандартні способи, засоби.

3. Створення нових корисних комбінацій з елементів існуючих предметів, способів, засобів шляхом комбінування.

4. Органічний зв'язок з пізнанням дійсності. Створюючи нові цінності, людина спирається на наявні знання і водночас розширює їх. Акт творчості є одночасно і актом пізнання. Два основні шляхи пізнання – це розкриття існуючих закономірностей через відображення дійсності та у процесі перетворення дійсності, у творчості.

5. Головним змістом творчості є формулювання і розв'язування проблем, що виникають як суперечності на шляху задоволення потреб людини.

6. Творчість є формою розвитку суспільства, середовища, культури.

7. Творчість – це вищий вид діяльності, форма розвитку та родова сутність і ознака людини.

8. Творчості притаманна єдність ідеального та матеріального.

В. Моляко констатує, що “в психологічному аспекті під творчістю слід розуміти процес створення, відкриття чого-небудь нового, раніше для цього конкретного суб'єкта невідомого” [7, с. 7].

У межах зазначеного підходу творчість досліджується у двох головних аспектах – *процесуальному та особистісному*. У процесуальному аспекті визначаються особливості перетворення суб'єктом предмета творчості, об'єктивної дійсності в цілому. Тому на передній план виступають головним чином етапи, стадії, фази та результати названого перетворення. В особистісному аспекті головне місце займають якості, здібності особистості як суб'єкта творчої діяльності, її потреби, мотиви, інтереси, знання, вміння, навички, характерологічні властивості, емоції, почуття тощо, а також їх розвиток. Останнім часом все чіткіше проявляється тенденція зближення, поєднання процесуального та особистісного аспектів дослідження проблеми творчості. Цьому сприяє запровадження системного підходу у наукових дослідженнях.

Слід зазначити, що дослідження творчості актуалізував стрімкий розвиток виробництва у кінці ХІХ – на початку ХХ ст. Як наслідок, з'являються дослідження наукової і технічної творчості; згодом інтенсивно досліджуються окремі аспекти організаційної та художньої творчості.

Творчість на різних її рівнях доступна кожному. У розумінні творчості як діяльності, що породжує принципово нове, міститься твердження про відсутність у звичайної людини творчого начала, яке наявне і опукло представлене в обдарованих індивідів. З зазначеної позиції К. Кокс, К. Тейлор, Е. Роу та інші досліджують характерологічні, емоційні, мотиваційні, комунікативні якості обдарованих індивідів, в результаті чого створюється їх узагальнений особистісний портрет. На протигагу зазначеному Л. Виготський писав, що найвищий вияв творчості і досі доступний лише небагатьом обраним геніям людства, але у буденному житті, що оточує нас, творчість є необхідною умовою існування, і все, що виходить за межі рутини і в чому міститься хоча б йота нового, зобов'язана своїм походженням творчому процесу людини [2].

Внутрішнім джерелом творчості є взаємодія якостей і властивостей особистості, здатних реалізуватися у конкретному творчому акті. Зазначений феномен прийнято називати *творчим потенціалом*. Потенціал – це величина, що характеризує потенційну енергію суб'єкта творчості. Творчий потенціал у філософському плані розглядається як синтетична якість індивіда, що характеризує міру її можливостей ставити і вирішувати нові завдання у сфері діяльності, яка має суспільне значення. Його можна представити у вигляді сукупності перетворювально-предметних (навички, уміння, здібності), пізнавальних (інтелектуальні здібності), аксіологічних (ціннісні орієнтації), комунікативних (морально-психологічні якості), художніх (естетичні здібності) можливостей. Психічні особливості творчої особистості розглядаються у психології як наслідки спонтанного процесу розгортання спадкових програм розвитку, а також як результат формування психіки людини в певних культурних, соціальних, історичних умовах. Протягом усієї попередньої історії розвитку завдяки спадковості людство накопичило необхідний потенціал для творчої діяльності.

Внутрішня особистісна тенденція до творчого вирішення проблем отримала назву "*креативність*". З психологічної точки зору, креативність – це тісно пов'язана з іншими рисами в цілісній системі властивість особистості. Погляди на природу креативності розкриваються в працях С. Арієті, Е. Крися, Л. Кубі. Предметом спеціального вивчення вона виступила в дослідженнях таких вчених, як М. Воллах, Дж. Гілфорд, Х. Грубер, Дж. Девідсон, В. Дружинін, Н. Коган, В. Козленко, П. Кравчук, Л. Ляхова, С. Медник, В. Моляко, Р. Муні, Дж. Одор, Я. Пономарьов, П. Торренс, К. Торшина, Д. Фельдман, Д. Харрінгтон, А. Штейн та ін.

Д. Богоявленська [1] основним показником творчого потенціалу вважає інтелектуальну активність. Є. Яковлева [11] розуміє творчий

потенціал як особистісну характеристику, але не як набір особистісних рис, а як реалізацію людиною власної індивідуальності. Людська індивідуальність неповторна й унікальна, тому її реалізація – це творчий акт (внесення у світ нового, до того неіснуючого). Характеристики творчого потенціалу, з її точки зору, не предметні (в розумінні наявності продукту, матеріального чи ідеального), а процесуальні, адже це процес виявлення власної індивідуальності. Вираження власної індивідуальності є нічим іншим, як вираженням своїх почуттів, емоцій. Для забезпечення можливостей емоційного самовираження використовуються запах, смак, тактильні, звукові, зорові відчуття. Ломка шаблонів емоційного реагування забезпечує можливість вироблення власного, індивідуального, неповторного репертуару емоційного реагування.

Структуру здібностей, на думку А. Мелік-Пашаєва [9], складає не сукупність окремих якостей, а чисельність проявів “чогось єдиного”. Аналіз свідчить, що погляди зазначеного автора дещо відрізняються від концепції здібностей, сповідуваної представниками наукової школи діяльнісного підходу: здібності не просто проявляються в процесі діяльності, а й творяться в ній. Здібності є умовою успішної діяльності, водночас вони розвиваються у процесі діяльності. Залучення до творчої діяльності, зокрема, зумовлює розвиток у людини уяви, мислення, здатності відмовитись від звичних методів вирішення проблем, оцінювати явище відразу з кількох точок зору, побачити більше того, що бачать оточуючі, швидко зосередитись і переключити увагу тощо.

У своєму дослідженні І.С. Волощук [3] констатує, що структурно творчий потенціал особистості визначається основними формами прояву психіки людини, а саме: пізнавальними та емоційно-вольовими процесами, психічними станами, якостями тощо. Сказане означає той факт, що творчий потенціал індивіда має загальнолюдську природу [17].

Оскільки творчі ідеї мають емпіричну основу, то творчий потенціал індивіда, безперечно, визначається його здатністю відображати предмети і явища об’єктивної дійсності. Разом з тим, немає наукових даних, які свідчили б про зв’язок творчого потенціалу індивіда і характеристик його органів відчуття. Зазначене є підставою для того, щоб трактувати останні як необхідну умову розумової діяльності і не виділяти їх як складову творчого потенціалу особистості. Водночас інтуїція наводить на думку, що творчі здібності індивіда певним чином мали би залежати від специфіки процесів відчуття. Непрямим підтвердженням сказаного є випадки значних творчих здібностей індивідів з унікальними характеристиками процесів відчуття за рахунок втрати інших.



Творчий потенціал – це, безперечно, здатність індивіда сконцентруватися на об'єкті сприймання, від чого залежить сила, з якою окремі його властивості діють на органи відчуття, та ефективність активізації тимчасових нервових зв'язків.

Однією з якостей індивіда, пов'язаних з притаманними йому особливостями сприймання, без якої не мислиться його творчість, є *спостережливість*. Спостережливість проявляється у здатності підмічати в об'єкті сприймання непомітні, але суттєві деталі. Саме вони дозволяють углядіти і сформулювати проблему, яка потребує свого розв'язання. Спостережливість є опорною якістю творчої особистості.

Для ефективної творчої діяльності необхідно володіти здатністю оптимального сприймання предметів і явищ об'єктивного світу. У випадку надмірної широти сформульованої проблеми знайти її розв'язок дуже важко. У випадку надмірної вузькості проблеми її як такої фактично не існує, і розв'язок носить швидше характер способу простого вдосконалення, ніж якісно нового підходу.

Творчий потенціал індивіда – це також його здатність оптимально цілісно сприймати об'єкти і явища оточуючої дійсності. Сприймаючи той чи інший об'єкт, людина повинна бачити його як єдине ціле і, разом з тим, виокремлювати його складові компоненти. Надмірна цілісність заважає бачити за цілим його структурні складові. Недостатня цілісність сприймання, навпаки, не дозволяє з окремих складових скласти ціле і побачити в ньому дещо відмінне від суми структурних компонентів.

Відомо, що не всі деталі предмета чи явища однаково яскраво відображаються в уявленні. Ті, що мають для індивіда істотне значення, проявляються рельєфно, ті, що такого значення не мають, – нечітко. Одні і ті ж властивості предметів і явищ в одних випадках можуть видаватися істотними, в інших – неістотними. Тому для ефективного оперування ними і в кінцевому випадку для творчості важливо сприймати предмети і явища об'єктивного світу в якомога більшій сукупності їх властивостей і уявляти в ситуаціях, в яких різні властивості виступають як істотні. Ця якість індивіда допомагає йому бачити предмети і явища об'єктивного світу під різними кутами зору, робить динамічними уявлення про них і, фактично, відкриває шлях до використання їх у нестандартних ситуаціях, коли неістотні властивості предметів і явищ стають істотними.

Чільне місце у структурі творчого потенціалу особистості займають *характеристики уяви*. Створюючи уявний образ, індивід використовує попередній досвід, аналізує його, виокремлює в ньому структурні елементи, застосовує окремі з них, комбінуючи відповідно

до свого задуму або цілком випадково приходить до створення нового образу. Якщо індивід легко поєднує окремі елементи, пов'язані між собою глибинним зв'язком, то він володіє багатою уявою.

Оскільки у продукуванні нових ідей беруть участь побічні продукти об'єктної дії, то творчий потенціал індивіда обов'язково має бути представлений його добре розвинутою *мимовільною пам'яттю*. Крім того, для продуктивної творчості важливо, щоб пам'ять була рухливою і точною.

Серед структурних компонент творчого потенціалу особистості, мабуть, центральне місце належить *якостям мислення*. Дж. Гілфорд [14] твердить, що для творчості особливе значення мають такі ознаки мислення, як *швидкість, гнучкість, оригінальність і точність*. На таких же позиціях стоїть і Е. Торренс [16]. Цілком природно, що для продуктивної творчої діяльності необхідне добре розвинене *логічне мислення*, оскільки творчий процес розпочинається з формулювання проблемної ситуації: аналізу наявного, виявлення у ньому недосконалого, застарілого, висунення кінцевої мети, відкриття суперечності між даними ситуації та кінцевою метою. Не менш важливим у структурі творчого потенціалу індивіда є добре розвинене *інтуїтивне мислення*, оскільки нова ідея є результатом перетину двох незалежних рядів [8], стрибком думки, спрямованої на подолання психологічного бар'єру, що здійснюється на інтуїтивному рівні.

Однією з передумов *творчого мислення* (без чого неможливе розв'язання творчої задачі) є здатність індивіда мислити самостійно. Щоб індивід міг мислити самостійно, він насамперед має володіти такою рисою характеру, як *сміливість*. Адже, щоб знайти творчий розв'язок задачі, потрібно піддати сумніву наявний її розв'язок. Щоб знайти проблему, сформулювати задачу, часто потрібно зробити виклик авторитетам щодо вичерпності запропонованих ними систем чи розв'язків тих чи інших задач. Звичайно, сміливість має бути у міру розвинена, оскільки повальна критика результатів чужої праці, неприйняття ідей інших нічого спільного з продуктивною творчістю не має. Від індивіда вимагається не тільки здатність піддавати сумніву достовірність чи завершеність отриманих іншими результатів, а й запропонувати власні ефективні розв'язки до цього розкритикованих. Тому сміливість критики і сумніву має доповнюватись побоюванням за те, чи будуть власні результати кращими та ефективнішими. Як результат, *розумна рівновага*, яка ледь помітно зміщена у бік сумніву, має характеризувати творчий потенціал особистості.

Пропонуючи розв'язок творчої задачі, людина, як правило, не може передбачити усіх наслідків, що витікають з нього. Особливо це

стосується організаційної технічної творчості. В цьому випадку доводиться приймати ризиковані рішення, які можуть обернутися серйозними економічними чи соціальними проблемами. Якщо не пропонувати інноваційні (частково ризиковані) розв'язки, то є більше шансів уникнути конфліктних ситуацій, але неризиковані кроки, як правило, тривіальні, мало чим відрізняються від існуючих способів розв'язання тих чи інших проблем. Сказане, звичайно, не означає, що будь-які ризиковані рішення можуть бути виправданими. Ризик неодмінно має мати місце у творчій діяльності, але ризик має бути зважений, продуманий. Щоб приймати ризиковані рішення, потрібно насамперед спрогнозувати наслідки своїх дій. І все-таки при відносній рівновазі готовності ризикувати і прагнення достеменно спрогнозувати наслідки запропонованих розв'язків тих чи інших проблем у творчому потенціалі індивіда має переважати перше. А це можливо за умови, коли індивіду притаманна така риса характеру, як сміливість.

Цінною рисою характеру творчої особистості є *рішучість*. Часто індивід усвідомлює, що той метод, пристрій чи процес, якими він користується, не дають бажаних результатів, а тому мають бути покращені. Нерідко у нього є навіть ідея такого покращення, але сили інерції заважають йому взятися за вдосконалення, включитися у творчий процес. Інколи він невпевнений, що доведе справу до логічного завершення, отримає позитивний результат, а тому не відважується взятися за її реалізацію. Щоб побороти сили інерції, потрібна рішучість.

Людина, залучена до інноваційних процесів, в силу об'єктивних обставин постійно змушена відстоювати свої погляди, ідеї, розв'язки тих чи інших проблем. Нерідко таке відстоювання супроводжується зіткненням інтересів, конфліктом з представниками інших поглядів на ті ж проблеми. Як правило, сили бувають нерівними, бо запровадити нове завжди важче, ніж відстояти старе. Отже, від індивіда, який пропонує нові розв'язки проблеми, вимагається певна мужність, щоб вистояти, не скоритися і відстояти свою правоту, давши путівку у життя власним розв'язкам. Тим часом, може трапитися так, що ідеї, які видавалися правильними, з часом, у процесі дискусії, виявляться хибними. Тоді знову потрібна мужність, але вже не для того, щоб будь-що довести свою правоту, а навпаки, для того, щоб відмовитись від своїх поглядів.

Не менш цінною рисою у структурі творчого потенціалу є *наполегливість у досягненні поставленої мети*. Тут мають бути на увазі вольові зусилля, спрямовані на подолання труднощів, які виникають у процесі розв'язування творчої задачі. Наполегливість

допомагає довести розв'язок до логічного завершення, не зійти з дистанції на півдорозі. Шлях до вершин творчих здобутків тернистий і важкий. Нерідко вчений чи художник зустрічає на ньому здавалось би непереборні труднощі. В такій ситуації на допомогу має прийти віра в те, що до заповітних далей дійти можна, що труднощі тимчасові, що не вся дорога ними устелена, що будуть хвилини стрімкого наближення до поставленої мети. Переконати себе в цьому, не будучи оптимістом, неможливо.

Цінною компонентою творчого потенціалу індивіда є *надання ним переваги складному перед простим*, прагнення пізнати зміст, а не обмежитися формою. Це сприяє отриманню індивідуумом нетрадиційних, нестандартних розв'язків творчих задач, а також формулюванню задач, розв'язки яких потенційно приховують у собі значиміший стрибок уперед, оскільки суперечності у змісті завжди фундаментальніші, ніж суперечності у формі, й усунення перших завжди супроводжується більш кардинальними змінами, ніж ліквідація других. У процесі розв'язування задач людину підстерігає можливість звернути з нестандартного шляху розвитку своєї думки і піти накатаною дорогою. Щоб не спокуситися на такі дії, індивід має володіти прагненням відійти у процесі розв'язування задач якомога далі від звичайних, тривіальних розв'язків, проявити при цьому своє "Я", оригінальність власного мислення, що за своєю суттю є тим же наданням переваги складному перед простим. Потрібно пам'ятати, що прагнення якомога далі відійти від звичайного не повинно бути самоціллю, а має слугувати умовою знаходження оригінального розв'язку творчої задачі. Прагнення бути оригінальним в усьому так само шкідливе, як і небажання виділятися з-поміж інших.

Складні задачі нерідко вимагають мобілізації творчих сил цілої групи вчених, інженерів, економістів тощо. Ефективність колективного пошуку розв'язку залежить від багатьох факторів, провідним серед яких є принциповість індивіда у суттєвому і компромісність у дріб'язковому. Там, де мова йде про принципи, основи, кардинальну відмінність підходів, там потрібно у межах розумного доводити свою правоту, аж поки не переконаєш опонента, або сам не переконаєшся. Але там, де мова ведеться про часткове, поверхове, непринципове, індивіду заради загального позитивного результату потрібно вміти піти на компроміс, погодитися з опонентом, навіть до кінця не розділяючи його поглядів. Оптимальне співвідношення принципності і компромісності у характері індивіда допомагає йому обійти конкуруючі фактори в процесі самостійної роботи над проблемою. Особливо це характерно для технічної й організаційної творчості,

коли звести нанівець негативну дію тих чи інших факторів неможливо, а тому доводиться щось усувати, а з чимось миритися. На ефективності колективної та індивідуальної творчості значною мірою позначається неупереджене ставлення індивіда до чужих поглядів, думок, ідей тощо.

У творчому потенціалі особистості має знайти собі місце *активна життєва позиція* і *скромність* в оцінці результатів власної праці. Люди з активною життєвою позицією прагнуть опанувати сили природи і використати їх на користь людства. Індивіди, для яких характерна зазначена вище скромність, усвідомлюють мізерність власних здобутків у порівнянні з велетенським розміром нерозв'язаних і доступних для розв'язання проблем.

На результатах творчої діяльності позначається *цілеспрямованість* індивіда. Кожній людині для того, щоб домогтися чогось у житті, потрібно поставити перед собою певну ціль і, не зраджуючи їй, поступово наближатися до неї. Ця вимога дещо суперечить орієнтирам всебічного розвитку. Тому для досягнення успіхів у творчості індивід має оптимально поєднувати загальні і спеціальні знання та інтереси і на цій основі цілеспрямовано добиватися поставленої в житті мети.

Структурно творчий потенціал індивіда представляється також *збалансованою вимогливістю до результатів своєї праці*. Історія науки і техніки тощо переповнена прикладами, коли автори, зробивши певне відкриття чи винахід, не поспішали з їх опублікуванням. Трапляються випадки, коли емоційне піднесення внаслідок отриманих результатів настільки велике, що автор не в силі втриматися, щоб не повідомити про них, додатково, не пересвідчившись у їх достовірності. Як перша, так і друга крайності шкідливі.

Важливою рисою характеру творчої особистості є *пристрасть до впорядкування, систематизації* наявних знань та уявлень. Шукаючи логічний зв'язок між окремими елементами, вимоцуючи з них певну конструкцію, індивід нерідко наштовхується на елементи, які не стикаються з усіма іншими. В такому випадку в утворених конструкціях мутять з'являтися пусті місця, незаповнені комірки. Відкриття таких пустих комірок є передумовою виникнення проблемної ситуації та формулювання проблеми чи творчої задачі. Разом з тим, ця риса характеру не повинна суперечити терпимості до тимчасового безпорядку, хаосу, абсурду. На прикладі взаємодії зазначених рис спостерігається їх діалектичний взаємозв'язок. Спочатку індивід прагне впорядкувати наявний матеріал, потім виявляється, що впорядковував він його не заради того, щоб ним задовольнитись, а щоб через порядок прийти до нового безпорядку, і так без кінця.

А. Мелік-Пашаєв [9] належить до тих дослідників, які зараховують до складових творчого потенціалу *духовність*, хоча в його трактуванні вона виступає в понятті “*душа*”. О. Киричук [5] *духовність* розглядає як важливу передумову творчої самореалізації особистості, причому не на ідеальному, а на реально-практичному рівні. Зазначений автор *духовність* розглядає не як апріорі існуючу субстанцію, а як таку, яку слід цілеспрямовано розвивати в людині. Дух розглядається ним як іманентна здатність людини до вільного діяння, вчинку, *духовність* – як системне психічне утворення, специфічна людська риса, що репрезентується її ціннісно-сміисловою свідомістю, на відміну від понятійно-логічної; катарсис (у загальному вигляді) – істинне самоочищення, спрямований на відокремлення індивіда (особистості) від середовища і необмежене підвищення його над цим середовищем. Духовно-катарсична активність проявляється на креативно-творчому рівні саморегуляції дозвілєво-ігрової, фізично-оздоровчої, художньо-образної, предметно-перетворювальної, навчально-пізнавальної, соціально-комунікативної, громадсько-корисної, національно-громадянської активності особистості. Передумовою духовно-катарсичної активності виступає достатньо розвинена “Я” – концепція” особистості – система уявлень особистості про себе, на основі яких вона будує свої стосунки зі світом і собою [4, с. 28-30].

Усвідомлюючи складність структури творчого потенціалу індивіда, окремі дослідники все-таки намагаються виділити в ньому такі якості, які, при мінімальній своїй кількості, характеризували б творчий інтелект у цілому. В одному з підходів [13] серед домінуючих ознак виділяють *дивергентність* мислення. Серед провідних якостей творчої особистості часто виділяють *уяву*. Нерідко творчу особистість пов’язують з індивідом, для якого характерним є навчання на даних минулого досвіду. Інколи про рівень творчих здібностей індивіда судять на основі того, як він виходить з тупикових ситуацій за умови тимчасових невдач. Мають місце випадки, коли у структурі творчого потенціалу виділяють *ціннісну, емоційно-мотиваційну та інтелектуальну сфери* [15]. Відомі й інші підходи [12] до розкриття структури творчого потенціалу індивіда, але усі вони попри свою цінність мають певні недоліки, найтипівішими серед яких є їх обмеженість, виривання окремих якостей із цілісної структури творчої особистості.

Останнім часом активізувались пошуки шляхів і засобів розвитку творчого потенціалу особистості. Це пояснюється тим, що в умовах високотехнологічного виробництва без належного творчого потенціалу індивід, суспільна група чи народ опиняються на узбіччі



цивілізаційних процесів. Є. Яковлева [11], зокрема, розробила програму творчого розвитку особистості, апробовану на учнях шкільного віку. Програма складається з чотирьох блоків: 1) “Я–Я” (спілкування з самим собою); 2) “Я – інший” (спілкування з іншим); 3) “Я – суспільство” (спілкування з суспільними інститутами); 4) “Я – світ” (як я досліджую цей світ). Зазначена програма розроблена з врахуванням того факту, що безсумнівною є залежність рівня розвитку здібностей від природних задатків, особливостей нервової системи; іншим джерелом розвитку здібностей є соціальні умови навчання і виховання індивіда.

Отже, можна зробити висновок, що структурно творчий потенціал особистості визначається основними формами прояву психіки людини, а саме: пізнавальними та емоційно-вольовими процесами, психічними станами, якостями тощо. Творчий потенціал, безперечно, визначається здатністю індивіда сконцентруватися на об’єкті сприймання. Однією з якостей індивіда, без якої не мислиться його творчість, є спостережливість. Для ефективної творчої діяльності необхідно володіти здатністю оптимального сприймання предметів і явищ об’єктивного світу. Творчий потенціал визначається також здатністю оптимально цілісно сприймати об’єкти і явища оточуючої дійсності. Для творчості важливо володіти здатністю сприймати предмети і явища об’єктивного світу в якомога більшій сукупності їх властивостей і уявляти в ситуаціях, в яких різні властивості виступають як істотні. Чільне місце у структурі творчого потенціалу особистості займають характеристики уяви. Оскільки у продукуванні нових ідей беруть участь побічні продукти об’єктної дії, то творчий потенціал індивіда необхідно має бути представлений його добре розвиненою мимовільною пам’яттю; крім того, для продуктивної творчості важливо, щоб пам’ять була рухливою і точною. Серед структурних компонентів творчого потенціалу особистості, мабуть, центральне місце належить якостям мислення; особливе значення мають такі ознаки мислення, як швидкість, гнучкість, оригінальність і точність; цілком природно, що для продуктивної творчої діяльності необхідне добре розвинене логічне мислення; не менш важливим у структурі творчого потенціалу індивіда є добре розвинене інтуїтивне мислення. Однією з передумов творчого мислення є здатність індивіда мислити самостійно. Щоб індивід міг мислити самостійно, він, насамперед, має володіти такою рисою характеру, як сміливість. Цінною рисою характеру творчої особистості є рішучість. Від індивіда, який пропонує нові розв’язки проблеми, вимагається певна мужність. Щоб не розгубитися в умовах невизначеної ситуації, індивід має бути оптимістом. Не менш цінною рисою у структурі



творчого потенціалу є наполегливість у досягненні поставленої мети. Цінною компонентою творчого потенціалу індивіда є надання ним переваги складному перед простим, прагнення пізнати зміст, а не обмежитися формою. Ефективність колективного пошуку розв'язку проблеми залежить від багатьох факторів, провідним серед яких є принциповість індивіда у суттєвому і компромісність у дріб'язковому. На ефективності колективної та індивідуальної творчості значною мірою позначається неупереджене ставлення індивіда до чужих поглядів, думок, ідей тощо. У творчому потенціалі особистості знаходить собі місце активна життєва позиція індивіда і його скромність в оцінці результатів власної праці. На результатах творчої діяльності позначається цілеспрямованість індивіда. Структурно творчий потенціал індивіда представляється також збалансованою вимогливістю до результатів своєї праці. Важливою рисою характеру творчої особистості є пристрасть до впорядкування, систематизації наявних знань та уявлень; разом з тим, ця риса характеру не повинна суперечити терпимості до тимчасового безпорядку, хаосу, абсурду. До складових творчого потенціалу особистості відносять і її духовність.

#### Список використаних джерел

1. Богдавлевская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону: РГУ, 1983. – 176 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психолог. очерк: Книга для учителя. – М.: Просвещ., 1993. – 93 с.
3. Волощук І.С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. – К.: Пед. думка, 1998. – 160 с.
4. Киричук О. Духовно-катарсична активність особи: сутність, функції, генеза // Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ ст: Науково-методич. збірник. – Ч. І. – К., 1998.
5. Киричук О. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 28-30.
6. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей. – К.: Т-во “Знання”, 1963. – 80 с.
7. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Т-во “Знання” УРСР, 1989. – 48 с.
8. Кедров Б.М. О творчестве в науке и технике. – М.: Молодая гвардия, 1987. – 192 с.
9. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

10. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества: Монография. – Москва: Высш. шк., 1989. – 143 с.
11. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 28-34.
12. Baker K.R. The nursery school fosters creativity // Education. – 1967. – Vol. 37. – No. 8. – P. 467-473.
13. Givens P.R. Creativity and the Gifted Child // Educational Theory. – 1963. – Vol. 13. – No. 2. – P. 128-131.
14. Guilford J.P. Creativity: yesterday, today, tomorrow // Journal of Creative Behavior. – 1967. – Vol. 1. – P. 3-14.
15. Knipner S. Characteristics of gifted child // Education. – 1967. – Vol. 88. – No. 1. – P. 22-24.
16. Torrance E.P. Uniqueness and Creativity // Educational Leadership. – 1967. – Vol. 24. – No. 6. – P. 493-496.
17. Woodman R.W. Creativity as construct in personality theory // Journal of Creative Behavior. – 1981. – Vol. 15. – P. 42-66.

The accent on the structural components of personality creative potential is made in the article. Various interpretations of the phenomenon of creation, its nature, basis, structure of creative process, methods of development of creative capabilities take place and others like that. The searches of ways and facilities of development of personality creative potential activated lately.

**Key words:** creation, creative activity, creative capabilities, creative potential of personality, structural components, psychological aspect.

*Отримано: 14.03.2010*

УДК 159.923.31:618.1-089

*А.О. Макаренко*

## **ТІЛЕСНА ТА ГЕНДЕРНО-РОЛЬОВА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЖІНОК, ЯКИМ БУЛА ВИКОНАНА ГІСТЕРЕКТОМІЯ (ПСИХОСЕМАНТИЧНИЙ ПІДХІД)**

У статті представлено результати дослідження актуальної проблеми психології жінок після гістеректомії. Наведено структуру тілесної та гендерно-рольової ідентичності жінок та її формуючий вплив на виникнення дезадаптивних станів у жінок, яким було виконано гістеректомію.

**Ключові слова:** гістеректомія, тілесна ідентичність, гендерно-рольова ідентичність.

В статті представлені результати дослідження актуальної проблеми психології жінки після гістеректомії. Приведена структура тілесної та гендерно-ролевої ідентичності жінки та її формуюче впливання на виникнення дезадаптивних станів у жінки, котрим була виконана гістеректомія.

**Ключевые слова:** гистерэктомия, телесная идентичность, гендерно-ролевая идентичность.

**Постановка проблеми.** В останні роки в Україні та інших країнах світу збільшилася та продовжує зростати частота радикальних оперативних втручань на внутрішніх статевих органах жінок. Гістеректомія залишається найбільш частою гінекологічною операцією, яка виконується з тих чи інших приводів пухлини [1, 2]. Зміни, які відбуваються в організмі жінок, досить повно вивчені та продовжують вивчатись в гінекології. Проте проблема виходить за рамки розгляду медичинської практики та набуває своєї значимості в медико-соціалній та психологічній площині. Однак в психологічній практиці існує невелика кількість праць [3; 4; 5], присвячених психології жінок після гістеректомії, більшість з яких є фрагментарними та недиференційованими. З огляду на зростання виникнення гінекологічних патологій, домінування практики лікування радикальним методом та недостатністю розробки проблеми в психології виникає актуальність дослідження психологічного функціонування жінок після гістеректомії.

Більшість дослідників, котрі аналізували проблему видалення матки, погоджуються з тим, що матка є важливим органом для самосвідомості жінки, видалення котрого призводить до таких дезадаптивних станів, як депресія, погіршення настрою, втрата життєвого тону [3; 4; 5]. Про це ж саме засвідчують спеціалісти-гінекологи, котрі безпосередньо стикаються з цією проблемою, відомі їй випадки, коли жінка настільки дорожить маткою, що відмовляється від операції навіть при небагатоприємних прогнозах, складених лікарями. Психологічні проблеми мають свої варіанти та можуть виникати з моменту постановки діагнозу та усвідомлення необхідності видалення органу, а також після виконання гістеректомії в ранньому періоді або розвиватись з часом. Дані про те, як функціонує жінка в психологічному сенсі після операції, досить фрагментарні та суперечливі. Відомо, що одна й та сама подія, яка є травмуючою для однієї особистості, не зачіпає іншу, тобто існують індивідуальні відмінності особистості в сприйнятті впливу даного конкретного стресора. Тому однією зі складових роботи по вивченню

факторів виникнення дезадаптивних станів та установок у жінок після гістеректомії у раньому післяопераційному періоді є дослідження образу “Я”, в тому числі коннотативних значень окремих частин тіла та тіла в цілому з включенням гендерно-рольового аспекту функціонування жінки. Зазначимо, що ми розглядали тіло як складову образу “Я” у контексті включення тіла та окремих його частин у семантику гендерних ролей та гендерного функціонування жінки. **Мета статті** – сформулювати уявлення про тілесну та гендерно-рольову ідентичність жінок та її формуючий вплив на виникнення дезадаптивних станів у жінок після гістеректомії

**Методи дослідження.** Для виявлення дезадаптивних станів був використаний опитувальник вираженості психопатологічної симптоматики (SCL – 90 – R). Установки відносно свого стану та факту видалення матки ми вивчали за допомогою напівструктурованого інтерв’ю. Для виявлення коннотативних значень тілесності, власного “Я”, гендерних ролей та ін. був використаний метод семантичного вибору [6].

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** За результатами опитувальника вираженості психопатологічної симптоматики (SCL – 90 – R) та напівструктурованого інтерв’ю жінки були розподілені на дві групи – жінки з вираженою симптоматикою і дисгармонійними установками відносно свого положення (надалі гр.1) та з їх відсутністю (надалі гр. 2). Аналіз тілесності жінок був пов’язаний з аспектом ідентифікацій з точки зору гендерних жіночих ролей, тобто ми відстежували, які частини тіла та гендерні ролі пов’язуються між собою та створюють структуру. Нами був використаний факторний аналіз, подальша інтерпретація здійснювалась з урахуванням значущості визначених особливостей, що відбивається інформативністю фактора. Факторизація семантичних близькостей понять дозволила виділити одинадцять факторів, пояснюючих 88,81% дисперсії, проте одинадцятий фактор не був представлений значущими навантаженнями, тому не увійшов до аналізу.

У першій фактор “Підліткова сексуальна ідентичність” (інформативність 27,73%, таб.1) увійшли категорії семантично близькі до поняття підліток та частини тіла, котрі пов’язані з уявленням про сексуальну привабливість дівчинки пубертатного віку. Цей фактор репрезентує ідентичність жінки, у якої не асимільовані гендерні жіночі ролі, які повинні бути більш приаманними віку жінок, котрі склали досліджувану вибірку, натомість жінка ідентифікує себе з підлітком та з роллю жінки як сексуального партнера. Тілесна ідентичність являє собою тіло, яке

виступає сексуальним об'єктом (“моє тіло-сексуальність”, “жінка сексуальний партнер-моє тіло”) та напевно дає певне відчуття престижу: “груди-престиж”, “Я-престиж”. За даними деяких дослідників, інтерес дівчат-підлітків до розвитку грудей набагато вище, ніж поява менструацій. Маємо фіксування ідентичності на періоді життя, коли підліток-дівчина вступає в новий якісний стан та готова стати жінкою-сексуальним партнером. Проте слід зазначити, що така структура жіночої гендерної та тілесної ідентичності висвітлює незрілі уявлення про жіноче існування як на рівні гендерної ролі, так і на рівні тілесної ідентичності, тому що підлітковий вік, на думку деяких авторів, передбачає включення до ідентичності власних геніталіїв [6]. Натомість ми маємо тіло, яке репрезентується через такі частини, як груди, сідниці, ноги, а власне “Я” поєднується з обличчям та шкірою, тобто сексуальність є незрілою, удаваною дівчинкою-підлітком та не має нічого спільного зі зрілою жіночою сексуальністю. Відмітимо у структурі “підліткової сексуальної ідентичності” змінну “жінка друг-відраза”, цей структурний компонент може відображати уявлення підлітка-дівчини про те, що товаришувати вже не престижно та не актуально, а ні з дівчатами, а ні з хлопцями, про певний зсув інтересу в інші відносини. Звернемося також до структурного елементу фактора “мій батько-любов”, який може пояснювати формування такої жіночої ідентичності; відомо, що відносини з батьком відіграють дуже важливу роль у розвитку дівчинки в бік жінки. Чим кращі взаємини, чим більш емоційно-позитивно сприймається батьком донька, тим самим батько формує бажання бути жінкою та позитивно сприймати своє тіло; проте при певних взаєминах з батьком, наприклад, з надприхильністю його до доньки можуть створюватись статево-рольові та психосексуальні девіації, коли дівчина не бажає дорослішати та залишається улюбленою татусевою дівчинкою. Проте виявлені особливості не є предметом аналізу нашої роботи, тому викладені вище припущення відносно причини, яка утворила виявлену ідентичність жінки, залишаються лише припущеннями і не претендують на достовірність. Однак структура засвідчує про порушення статево-рольового та психосексуального розвитку. Виявлену структуру можна вважати притаманною жінкам, у яких діагностовано дезадаптивні стани, тому що такі утворення відсутні у жінок з другої групи. Аналізуючи “підліткову сексуальну ідентичність” відносно її впливу на утворення дезадаптивних станів та установок, можна інтерпретувати її так. Жінка, яка ідентифікує себе з молодю, сексуальною жінкою, реагує психопатологічними станами внаслідок того, що втрачається певним чином “майбутнє”,

яке в дівчинки-підлітка є завжди. Ця ситуація потребує переусвідомлення себе як жінки та переосмислення свого подальшого життя. Відомо, що статорольові протиріччя загострюються на різних важливих етапах жіночого досвіду, в тому числі менопауза стає кризовим пунктом життя жінки [7]. У випадку нашої вибірки ми маємо втрату фертильності, що суб'єктивно може пов'язуватись із втратою сексуальності внаслідок кастрації. Крім цього, ми виявили незрілу ідентичність дорослої жінки, котра, очевидно, не готова до таких потужних ударів долі.

Другий фактор (інформативність 19,30% таб. 1) був розцінений нами як біполярний, котрий містить у собі дві полярні ідентичності жінки. Змістовно цей фактор може бути розцінений нами як вісь дитячої ідентичності – дорослої ідентичності. Структура дитячої ідентичності утворюється такими структурними компонентами, як: “Я-обличчя”, “ноги-сексуальність”, “мій батько-любов”, “Я-жінка сексуальний партнер”, “дитина-обличчя”, “привабливість- моє тіло”, “обличчя-сексуальність”, “моє тіло-молодість”, “дитина-жінка сексуальний партнер”, “жінка-сексуальний партнер-груди”, “дитина- молодість”, “моє тіло- сексуальність”, “Я-шкіра”, “чоловік-любов”, “Я-сексуальність”, “дитина– моє тіло”, “Я-молодість”, “Я-радість”, “Я-краса”, “Я-привабливість”, “Я-дитина”. Ідентичність дитини включає в себе дитячі уявлення про жіночу сексуальність та привабливість. Тілесна ідентичність виступає як молоде, красиве, сексуальне тіло, однак таке тіло може бути певним “фасадом” жіночності та звабливості. В результаті оперативного втручання з'являється небезпека руйнації стійкої ідентичності. Також зазначимо, що власне “Я” жінок та власне тіло жінок з дитячою ідентичністю семантично близькі до позитивних понять. Пояснюючи цю обставину ми припускаємо, що виявлені нами дезадаптивні стани у жінок аналізованої групи не асимільовані жінками та не приєднані до “Я-концепції жінок”. Дезадаптивні стани у жінок з дитячою ідентичністю очевидячки і викликаються саме гарним відношенням до себе та своєї тілесності, коли є небезпека втратити ідентичність дитини. По суті маємо дитячу реакцію на загрозливу ситуацію, коли дитина не знає, як їй бути у складній ситуації. Інший полюс фактора представляє ідентичність дорослої жінки та утворюється такими компонентами: “жінка мати – жінка сексуальний партнер”, “живіт-сором”, “жінка мати-груди”, “груди-хвороба”, “Я-мати”, “жінка мати-живіт”. Ця ідентичність розцінена нами як формуюча дезадаптивні стани внаслідок суб'єктивного сприйняття неможливості подальшої реалізації ідентичності дорослої жінки. Ідентичність такого рівня покликана виконувати репродуктивну та

сексуальну функцію. Внаслідок оперативного втручання з'являються такі коннотати, як "живіт-сором" та "груди-хвороба", тобто уражено саме репродуктивні та сексуальні органи (живіт розглядається нами як усвідомлення жінкою "внутрішнього простору", котрий, за концепцією Е.Еріксона [8], призводить до розуміння жінкою здатності до материнства).

Третій фактор (інформативність 8,43%, таб. 2), позначений нами як "хвороба тіла", персоніфікувати не вдалося. Проте він може отримати описову характеристику. Імовірно, ідентифікація з хворобою призводить до того, що власне тіло, яке хворіє, стає причиною таких почуттів, як провина, подив та сором. При соромі людина відчуває свою загальну неспроможність, втрату самоповаги, сором зачіпає ідентичність людини. Для виникнення почуття провини необхідна інтерналізація певних стандартів поведінки. Людина сама несе відповідальність за свої вчинки насамперед перед собою і тому відчуває себе винуватою, якщо її поведінка не відповідає засвоєним нею нормам. Переживання емоції здивування може бути показником інфантилізму, внаслідок відсутності диференціації себе від батька ("Я-мій батько"). Проте наявні семантичні близькості власного "Я", інтересу і задоволення, що засвідчує про амбівалентність структури.

Четвертий фактор (інформативність 8,29% таб. 2), позначений нами "Вічне дитя – Велика мати" (терміни запозичені у К.Г.Юнга), утворюється двома жіночими ідентичностями. Вічне дитя психологічно належать до дорослої людини, емоційне життя якої залишається на дитячому рівні, вічне дитя безмежне в своїх інстинктивних проявах та вічно збуджене [9]. Тому змінна, яка увійшла у фактор "моє тіло – здоров'я", повідомляє про інфантильні уявлення про своє тіло та взагалі про себе. Крім того, це ідентичність також і сексуального партнера, така структура може засвідчувати про певні статево-рольові травми.

На іншому боці континіума стає ідентичність, яка відповідає архетипу Великої Матері, тобто така ідентичність як на рівні гендерної ролі ("Я-мати"), так і на рівні тілесної ідентичності покликана виконувати перш за все репродуктивну функцію. Імовірно це ідентичність глибинної жіночності, яка утворюється завдяки ідентифікації жінки зі своєю матір'ю та суто жіночими частинами тіла (груди, живіт). Мати – це доросла людина, яка закладає в жінку первинну екзистенціальну інформацію. Це означає, що мати закладає у доньку засіб реагування, стиль відношень, цінності, всю культуру поведінки шляхом передачі комплексувальної семантики від ядра кореня однієї людської істоти до кореня іншої [10]. К.Г.Юнг зазначав, що негативний комплекс матері проявляється у жінки,



основною метою життя якої стає народження дітей [9]. Образ матері, те, що психоаналіз називає інтроєкцією чи інкорпоруванням образу матері, відображається в позиції по відношенню до самих себе.

*Таблиця 1*

**Структура тілесних та гендерно-рольових ідентифікацій жінок (Гр.1)**

<b>Фактор 1</b> <b>Підліткова сексуальна ідентичність</b>	<b>Фактор 2</b> <b>Дитяча ідентичність проти дорослої ідентичності</b>
*С.б. підліток-сексуальність (0,968)	С.б. Я-обличчя (0,614)
С.б. підліток-шкіра (0,960)	С.б. ноги-сексуальність (0,542)
С.б. підліток-молодість (0,939)	С.б. мій батько-любов (0,507)
С.б. підліток-груди (0,926)	С.б. жінка мати-жінка
С.б. жінка-краса (0,917)	сексуальний партнер (-0,418)
С.б. підліток-жінка сексуальний партнер (0,916)	С.б. Я-сексуальний партнер (0,474)
С.б. груди-сексуальність (0,899)	С.б. дитина-обличчя (0,934)
С.б. сідниці-жінка сексуальний партнер (0,894)	С.б. привабливість-моє тіло (0,896)
С.б. груди-престиж (0,884)	С.б. обличчя-сексуальність (0,864)
С.б. жінка друг-відраза (0,863)	С.б. моє тіло-молодість (0,826)
С.б. груди-провина (0,861)	С.б. жінка мати-моя мати (-0,777)
С.б. підліток-моє тіло (854)	С.б. дитина-жінка сексуальний партнер (0,760)
С.б. жінка сексуальний партнер-моє тіло (0,853)	С.б. жінка сексуальний партнер-груди (0,755)
С.б. «Я»-сідниці (0,840)	С.б. моя мати-груди (-0,738)
С.б. жінка, що робить кар'єру-свобода (0,799)	С.б. дитина-молодість (0,737)
С.б. «Я»-підліток (0,796)	С.б. жінка мати-любов (-0,678)
С.б. «Я»-престиж (0,740)	С.б. жінка мати-жінка (-0,677)
С.б. моє тіло-шкіра (0,722)	С.б. моє тіло-сексуальність (0,667)
С.б. «Я»-моє тіло (0,711)	С.б. живіт-сором (-0,660)
С.б. моє тіло-сідниці (0,698)	С.б. Я-шкіра (0,651)
С.б. моє тіло-ноги (0,688)	С.б. чоловік-любов (0,646)
С.б. моє тіло-груди (0,684)	С.б. Я-сексуальність (0,624)
С.б. «Я»-обличчя (0,665)	С.б. дитина-моє тіло (0,621)
С.б. ноги-сексуальність (0,617)	С.б. Я-молодість (0,613)
С.б. мій батько-любов (0,602)	С.б. груди-хвороба (-0,539)
С.б. моє тіло-здоров'я (0,554)	С.б. Я-радість (0,539)
С.б. «Я»-жінка сексуальний партнер (0,482)	С.б. Я-мати (-0,556)
С.б. моє тіло-молодість (0,495)	С.б. Я-краса (0,554)
С.б. сексуальний партнер-груди (0,505)	С.б. жінка мати-живіт (-0,517)
С.б. моє тіло-сексуальність (0,496)	С.б. Я-привабливість (0,552)
С.б. «Я»-шкіра (0,571)	С.б. Я-дитина (0,484)
	С.б. жінка мати-груди (-0,584)

Таблиця 2

**Структура тілесних та гендерно-рольових  
ідентифікацій жінок (Гр.1)**

<b>Фактор 3 Хвороба тіла</b>	<b>Фактор 4 Вічне дитя проти Великої матері</b>	<b>Фактор 5 Соціально-нормативне обличчя (компенсаторний)</b>
С.б.Я-хвороба (0,993)	С.б.Я-живіт (-0,905)	С.б. живіт-сором (0,513)
С.б.Я-провина (0,902)	С.б.Я-сила (-0,896)	С.б.жінкамати-груди (-0,542)
С.б.Я-інтерес (0,848)	С.б.Я-груди (-0,786)	С.б.груди-хвороба (0,409)
С.б.Я-мій батько (0,652)	С.б.Я-мати (-0,685)	С.б.жінка-сексуальність (0,892)
С.б.Я- подив (0,597)	С.б.Я-Я-краса (0,577)	С.б.обличчя-щастя (0,731)
С.б.Я-задоволення (0,732)	С.б.Я- моя мати (-0,570)	С.б.обличчя – задоволення (0,711)
С.б.Я-сором (0,589)	С.б.Я – дитина (0,567)	С.б.жінка мати- живіт (-0,577)
С.б.Я-моєтіло (0,497)	С.б.Я- любов (0,420)	С.б.обличчя – краса (0,568)
	С.б.Я –щастя (0,479)	
	С.б. жінка- радість (0,443)	
	С.б.Я-жінка сексуальний партнер (0,441)	
	С.б.моє тіло-здоров'я (0,425)	
	С.б. чоловік-любов (0,436)	
	С.б.Я-сексуальність (0,410)	

\*Примітки 1. Тут і далі в таблицях наведені тільки ті змінні, що несуть значуще навантаження за фактором. 2. С.б.-семантична близькість.

П'ятий фактор (інформативність 6,75%, таблиця 2) складається з таких структурних компонентів: “живіт-сором”, “жінка мати-груди” (зворотній зв'язок), “груди-хвороба” (зворотній зв'язок), “жінка-сексуальність”, “обличчя-щастя”, “обличчя-задоволення”, “жінка мати- живіт” (зворотній зв'язок), “обличчя-краса”. Така ідентичність напевно виконує компенсаторну функцію – гарне, привабливе обличчя компенсує проблеми, пов'язані з животом.

Шостий фактор – “ідентичність доньки” (інформативність 4,51%, таб. 3) складається з таких структурних компонентів: “я-моя мати”, “жінка-любов”, “я-привабливість”. Цей фактор може отримати інтерпретацію, пов'язану з уявленням про материнській комплекс у доньки. Маємо змінні, котрі утворюють структуру жіночої ідентичності доньки своєї матері, котра завжди залишається привабливою та уявляє жінку, яка поєднана з любов'ю.

Сьомий фактор (інформативність 4,11%, таб. 3) складається переважно зі змінних тілесного існування, тому був нами позначений

як “тілесна ідентичність”. “Я” жінок пов’язане зі здоров’ям та щастям, що засвідчує досить добре ставлення до себе, та в світі того, що жінка мала досить серйозну проблему зі здоров’ям та, як наслідок, втратила орган, відображає несвідоме прагнення залишатись здоровою жінкою, з цього можна робити висновок, що саме небажання бути хворою викликає дезадаптивні стани.

Восьмий фактор (інформативність 2,69%, таб. 3), позначений нами як “ідентичність жінки”, складається зі змінних “Я-подив” (зворотнє значення) та “Я-жінка”. Імовірно, що це ідентичність зрілої, дорослої жінки.

У дев’ятий фактор (інформативність 2,64%, таб. 3), “інструментальна тілесна ідентичність”, який не містить гендерних властивостей переважно увійшли змінні, котрі репрезентують жіночу ідентичність, пов’язану перш за все з тим, чого вона варта, та чим є її тіло; як припущення зазначимо, що такий тип ідентичності формується під впливом “другобачення”, коли погляд “іншого” інтроецюється жінкою, тобто формування емоційного ставлення до себе та власного тіла визначається не тільки самовідчуттям жінки, але й соціально детермінується.

У десятий фактор (інформативність 2,30%, таб. 3), який позначений нами “маскулінна ідентичність”, увійшла змінна “Я-чоловік”, що не була представлена значущою вагою в жодному з попередніх факторів. Такий рівень ідентичності може бути проінтерпретований або як стійке утворення особистості, або як формування патологічної структури особистості саме внаслідок оперативного втручання, коли саме і включається патологічна установка – “якщо в жінки немає матки, вона вже не жінка”. Зазначимо, що в літературі існує інформація, яка добре співпадає з виявленим фактором, а В.В.Котлік зазначав, що видалення статевих органів призводить до маскулінізації жінок.

*Таблиця 3*

**Структура тілесних та гендерно-рольових ідентифікацій жінок (Гр.1)**

<b>Фактор 6</b> Ідентичність доньки	<b>Фактор 7</b> Тілесна ідентичність	<b>Фактор 8</b> Ідентичність жінки
С.б.Я-моя мати (0,459) С.б.жінка-любов (0,823) С.б.Я-привабливість (0,641)	С.б.груди-привабливість (0,745) С.б. здоров’я-молодість (0,714) С.б.обличчя-привабливість (0,635) С.б.Я-щастя (0,612) С.б.Я-здоров’я (0,597) С.б.обличчя-молодість (0,492)	С.б.Я-подив (-0,442) С.б.Я-жінка (0,687)

Фактор 9 Інструментальна тілесна ідентичність	Фактор 10 Маскулінна ідентичність
С.б.обличчя-престиж (0,693) С.б.моє тіло-престиж (0,570) С.б.Я-влада (0,504) С.б.моєтіло-ноги (0,509)	С.б.Я-чоловік (0,592) С.б.жінка-радість (0,566)

Факторизація семантичних близькостей понять жінок 2-ї групи дозволила виділити п'ять факторів, пояснюючих 60,31% дисперсії. Фактор 1 (інформативність 19,34%, таблиця 4) “ідентичності домогосподарки та тіла, що хворіє, проти активної жінки” складається із змінних, котрі належать до ідентичності домогосподарки, інший полюс – це жіноча ідентичність жінки друга та жінки, що робить кар’єру. Тіло домогосподарки предстає як слабке, хворе та пов’язане з негативними емоціями. Ця ідентичність репрезентує стару, хвору жінку домогосподарку. Відзначимо, що для ідентичності жінки домогосподарки притаманні негативні уявлення про роль жінки сексуального партнера та про чоловіків (мій батько та чоловік), котрі семантично близькі до емоції презирства. Інший полюс фактора утворюється із семантичних близькостей, котрі утворюють ідентичність активної жінки. Ідентичність активної жінки складається з двох субособистостей – жінки друга та жінки, що робить кар’єру. Тіло такої жінки активне та сильне, скоріш за все покликане добре виконувати зазначені ролі.

Другий фактор (інформативність 14,25%, таблиця 4) був позначений нами як “ідентичність жінки друга (компенсаторна)”. Цей фактор репрезентує активну жінку, котра отримує від активності задоволення та сприймає роль жінки друга як престижну та таку, котра пов’язується з емоцією радості. Проте із значущими вагами у фактор переважно увійшли змінні, котрі відображають негативне відношення до сексуальності та до ролі жінки сексуального партнера. Жінка одночасно пов’язана як із любов’ю, так і зі страхом, що відображає певні складнощі у ставленні до цієї ролі. Можна припустити, що роль жінки друга являє собою утворення, котре формується як компенсування неможливості бути жінкою та сексуальним партнером на рівні ідентичності.

Третій фактор (інформативність 11,19%, таб.4) позначений “Просто мати” (The Just Mother). Це ідентичність жінки захисниці. Така жінка впевнена у собі, своїй силі, вона цілеспрямована та несентиментальна (назва фактора та його опис запозичені у С.Gilchrist) [11].

Четвертий фактор (інформативність 8,64% таб.4), позначений “маскулінна ідентичність”, утворюється зі змінних: “Я-чоловік”, “Я-

## Структура тілесних та гендерно-рольових ідентифікацій жінок (Гр.2)

Фактор 1 Ідентичність домогосподарки та тіла, що хворіє, проти активної жінки	Фактор 2 Ідентичність жінки друга (компенсаторна)	Фактор 3 Просто мати (The Just Mother)
С.б. моя мати-чоловік (0,870) С.б.сідниці-жінка друг (0,857) С.б. моє тіло-активність (-0,827) С.б. жінка друг-радість (-0,826) С.б. моя мати-жінка (0,821) С.б. жінка друг-активність (-0,799) С.б. мій батько-презирство (0,792) С.б. жінка друг-престиж(-0,784) С.б. жінка друг-сила (-0,766) С.б. хвороба-гнів (0,755) С.б. моє тіло-сила (-0,744) С.б. моя мати-сідниці (0,716) С.б. Я-жінка, що робить кар'єру (-0,712) С.б. хвороба-горе (0,712) С.б. Я-домогосподарка (0,691) С.б. жінка мати-любов (0,688) С.б. жінка друг-підліток(0,651) С.б. хвороба-сором (0,603) С.б. моє тіло-слабкість (0,595) С.б. жінка сексуальний партнер-презирство (0,577) С.б. Я-старість (0,495) С.б. жінка мати- інтерес (0,614) С.б. жінка мати-страх (0,613) Я-хвороба (0,527) С.б. моє тіло-хвороб а(0,574) С.б. живіт-хвороба (0,571) С.б. жінка сексуальний партнер-провина (0,648) С.б. Я-жінка друг (-0,625) С.б. чоловік-презирство (0,650) С.б. домогосподарка-моє тіло (0,624) С.б. жінкамати- шкіра (0,608)	С.б. моє тіло – активність (0,421) С.б. жінка друг-радість (0,420) С.б. жінка друг-активність (0,490) С.б. жінка друг-престиж (0,465) С.б. задоволення-активність (0,611) С.б. Я-жінка друг (0,495) С.б. сексуальність-пасивність (0,745) С.б. сексуальність-несексуальність (0,768) С.б. шкіра-провина (0,705) С.б. жінка друг-чоловік (0,595) С.б. жінка сексуальний партнер-горе (0,591) С.б. Я-провина (0,428) С.б. сексуальність-страх (0,476) С.б. жінка-любов(0,744) С.б. жінка-страх(0,643)	С.б. Я-жінка мати (0,610) С.б. жінка мати-жінка друг (0,556) С.б. Я-сила (0,495) С.б. моє тіло-шкіра (0,414)
	Фактор 4 Маскулінна ідентичність (компенсаторна) С.б. Я-чоловік (0,459) С.б. Я-влада (0,447) С.б. мій батько-слабкість (0,438) С.б. жінка-страх (0,419)	Фактор 5 Ідентичність «охоронниці вогнища» С.б. моє тіло-ноги (0,439) С.б. Я-домогосподарка (0,436) С.б. Я-жінка друг (0,406)

влада”, “мій батько-слабкість”. В результаті неможливості бути жінкою, оскільки вона викликає страх, така жінка ідентифікує себе з владним чоловіком на противагу своєму слабкому батькові. Існують такі варіанти статевої ідентифікації, які утворюються завдяки емоційно жорсткому ставленню матері та м’якому батька – дівчатка виявляють маскулінну поведінку.

П’ятий фактор (інформативність 6,86%, таб.4) – “ідентичність охоронниці вогнища”, це жінка, що облаштовує свій будинок, охоронниця вогнища. Ідентифікація свого тіла з ногами скоріш за все повідомляє про сприйняття власного тіла з точки зору його вправності відносно виконання певної хатньої роботи.

### **Висновки**

1. Тілесні та гендерно-рольові ідентифікації жінок з дезадаптивними станами складаються переважно з двох полюсів: інфантильної ідентичності, котра пов’язана з семантичним навантаженням тіла у соціальному та еротичному контексті, та полюсу гендерного і тілесного функціонування репродуктивної значимості. Інфантильність структури пов’язана з відсутністю диференціації від батьків і ухваленням способу мислення батьківських інтроєктів.

2. Виявлено порушення психосексуального розвитку у жінок з дезадаптивними станами, котрі перешкоджають ідентифікації з необхідними на даному життєвому етапі гендерними ролями та утворюють такий тип функціонування, котрий, за визначенням К.Роджерса, являє собою “частково функціонуючу особистість”. Внаслідок цього жінка, яка функціонує на рівні ідентичності підлітка або дитини, не здатна до формування зрілої та зваженої позиції відносно факта видалення матки. Жінки з потужним материнським початком, для яких усвідомлення своєї репродуктивної здатності є переважною складовою їх образу “Я”, переживають втрату матки як жахливу кризу особистості та сприймають операцію як жорстокий удар по нарцисизму власного тіла. Жінки з дезадаптивними станами більшою мірою залежать від власного тіла, чи то в площині зовнішньої привабливості, чи то сексуальності, чи то репродуктивної функції тіла.

3. Ідентичність жінок, які спокійно ставляться до факту видалення матки, пов’язана з гендерними ролями, котрі дозволяють продовжувати функціонування жінки, яке було до операції. Це переважно ролі жінки домогосподині, жінки друга, жінки, що робить кар’єру. Виявлені специфічні семантичні значення понять сексуальності та жінки у ролі сексуального партнера з негативними конструктами, що повідомляє про неможливість життя власного тіла як тіла сексуального, проте тіло виступає як активне, сильне, та

вправне. Таке ставлення до сексуальності призводить до табування тем, пов'язаних власне з сексом та його проявами, що у випадку видалення матки стає певним буфером для утворення дезадаптивних станів.

### **Список використаних джерел**

1. Тихомиров А.Л. Миома матки и гормональная контрацепция/ А.Л. Тихомиров, Ч.Г.Олейник//Здоровье женщины и менопауза. – 2008. – №2(34). – С.90 – 91.
2. Венцівський Б.М. Профілактика і лікування системних порушень у жінок після гістероваріоектомії/ Б.М.Венцівський, М.Є.Яроцький, І.В.Сокол //Збірник наукових праць. Асоціації акушерів-гінекологів України. – К.: Інтермед, 2004. – С.48.
3. Адамян Л.В. Психоэмоциональное состояние женщин после гистерэктомии/ Л.В.Адамян, С.И.Аскольская, Т.А.Кудрякова, А.С.Горев// Акушерство и гинекология. – 1999. – №1. – С.31-34.
4. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология/ Менделевич В.Д. – М.: “МЕДпресс – информ”, 2005. – 432 с.
5. Запорожан В.М. Особливості психосоматичних реакцій у жінок після гістеректомії/ В.М.Запорожан, В.С.Бітенський, Н.М.Рожковська, М.Л.Міловідова, А.Г.Тоня, В.А.Пахмурний//Педіатрія, акушерство та гінекологія. – 2002. – №1. – С.76 – 78.
6. Терещенко Н.М. Статеворольова структура жіночої тілесної ідентичності: Дис.канд.псих.наук:19.00.01/Н.М.Терещенко. – Х.,2003. – С.40-70.
7. Пайнз Д. Бессознательное использование своего тела женщиной: Пер. с англ./Д.Пайнз. – СПб.:Совместное издание Восточно-Европейского института психоанализа и ВСК,1997. – 195 с.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность, кризис: Пер. с англ/ Э. Эриксон. – М.:Издательская группа “Прогресс”, 1996. – С. 281- 306.
9. Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов: Пер. с англ./ К.Г.Юнг. – К.: Государственная библиотека Украины для юношества,1996. – С.121.
10. Манегетти А. Женщина третьего тысячелетия: Пер. с итальянского/А. Манегетти. – ННБФ “Онтопсихология”, 2007. – 250 с.
11. Gilchrist C. The circle of nine. A new mythology of the feminine. – London: Penguin Books ltd. – 1991. – 183 p.



The results of research of an actual problem of of women's psychology after hysterectomy were presented. The structure of corporeal and gender-role identity of women's and it forming influence on occurrence desadaptation conditions at women are after hysterectomy were given.

**Keywords:** hysterectomy, corporeal identity, gender-role identity.

*Отримано: 10.03.2010*

УДК 159.923.2

*К.С. Максименко*

## **Психологічна феноменологія чуттєвого образу особистості хронічно соматичного хворого**

Хронічні захворювання, зокрема хронічний холецистит і серцева недостатність, виступають атрибутивними ознаками емоційного переживання особистості. Емоційне переживання психічного стану хвороби виступає серцевиною діяльнісного опосередкування особистісного розвитку. Перебіг хронічної хвороби виступає детермінантом прояву тих чи інших психічних станів.

**Ключові слова:** психічні стани, емоційне переживання хвороби, психологія понять: робота, щастя, здоров'я, сім'я, захисні механізми особистісного розвитку.

Хронические заболевания, в частности хронический холецистит и сердечная недостаточность, выступают атрибутивными признаками эмоционального переживания личности. Эмоциональное переживание психического состояния болезни сказывает опосредованное воздействие на личностное развитие. Течение хронической болезни выступает детерминантом проявления тех или других психических состояний.

**Ключевые слова:** психические состояния, эмоциональное переживание болезни, психология понятий: работа, счастье, здоровье, семья, защитные механизмы личностного развития.

Мета нашого експериментального дослідження полягала у встановленні наявності деяких особливостей переживання психічних станів соматично хворими людьми. Така ціль зумовила певні особливості дослідження.

Матеріалом вивчення особливостей емоційного переживання хвороби, а також значущих сферах життєдіяльності у хворих на хронічний холецистит (ХХ) і серцеву недостатність (СН) послужила методика КТВ (рос. “цветовой тест отношений”), в результаті застосування якої були одержані такі результати.

Середні значення показників емоційного відношення до трьох груп понять (хвороби і проявів, що її супроводжують; процедур лікування і самоконтролю, значущих сфер життєдіяльності) хворих на ХХ і СН склали 24,3 і 22,3; 17,2 і 15,4; 12,2 і 12,8 балів відповідно. Таким чином, хворі на СН в середньому дещо більш позитивно ставляться до хвороби, процедур її лікування і самоконтролю, а хворі на ХХ – до значущих сфер життєдіяльності, хоча статистично знаних відмінностей за даними параметрами між хворими на ХХ і СН виявлено не було.

Об’єкти, що пов’язані з хворобою, в основному асоціюються з чорним кольором. Це, вірогідно, пов’язано з наявністю негативних і фобічних переживань хворих на ХХ і СН. Об’єкти, що пов’язані з процедурами лікування і самоконтролю, у хворих на ХХ частіше асоціюються з сірим кольором, в той час як у хворих на СН спостерігається більший діапазон кольорових асоціацій. Об’єкти, що пов’язані зі значущими сферами життєдіяльності, як у хворих на ХХ, так і у хворих на СН частіше за все асоціюються з позитивними кольорами. Слід відмітити асоціацію поняття “самореалізація” (якій найбільш надають перевагу) з коричневим кольором у хворих на СН, що свідчить про недостатнє задоволення відповідної потреби, відчуття своєї слабкості, дефіциті енергетичного потенціалу.

Заслужує на увагу те, що основним кольором, з яким асоціювалася більша частина понять у хворих на ХХ, був жовтий, що свідчить про їх більшу оптимістичність, потребу у вірі в позитивну перспективу в майбутньому.

Непарний аналіз частот об’єднання різних смислових понять до єдиної кольорової групи дозволив дослідити емоційно-смислові комплекси хворих на ХХ і СД.

У хворих на ХХ частотний аналіз дозволив виділити такі емоційно-смислові групи. Поняття “робота” часто асоціювалося з поняттями “щастя”, “здоров’я”, “сім’я”, “життя”, “гастроентеролог”. Таким чином, до єдиної смислової групи потрапляли поняття, пов’язані зі значущими сферами життєдіяльності. Потрапляння до даної групи поняття “дієтолог”, імовірно, можна пояснити, з одного боку, розумінням важливості і необхідності лікування для підвищення якості життя, з іншого боку, перекладанням відповідальності за стан свого здоров’я на лікаря.

Дослідження усвідомленості ставлення до хвороби показало, що майже у всіх хворих на ХХ (у 96%) воно сказалося адекватним, на відміну від хворих на СН, у яких адекватне вставлення до хвороби було виявлено тільки у 60%. В інших випадках хвороба або переоцінювалась (41%), або недооцінювалась (19%). Таким чином, хворі на СН виявили тенденцію до переоцінки тяжкості своєї хвороби.

У більшості хворих на ХХ спостерігалось адекватне когнітивне оцінювання хвороби, позитивне ставлення до процедури лікування і самоконтролю і негативне ставлення до хвороби і станів, що її супроводжують, її емоційне відторгнення, що свідчить про розбалансування розуміння хвороби і емоційного ставлення до неї. На наш погляд, даний феномен можна проінтерпретувати як розбалансування когнітивної і емоційної складової у структурі внутрішньої картини хвороби (ВКХ), при якому знання про хворобу і розуміння правил самоконтролю не виступає регулятором реальної діяльності хворих щодо збереження здоров'я. Ми вважаємо, що вказане вище розбалансування є специфічним механізмом порушення смислової саморегуляції хворих на ХХ.

Матеріалом для дослідження локусу контролю хворих на ХХ і СН послужила методика ЛСК (Локус суб'єктивного контролю). В цілому хворі на ХХ відрізняються помірно інтернальним локусом контролю, хворі на СН – помірно екстернальним локусом контролю. Статистично значущі відміни між хворими на ХХ і СН були одержані за шкалою “невдачі” ( $p < 0,01$ ), загальної інтернальності, “виробничі стосунки” ( $p < 0,05$ ).

Нагадаємо, що локус контролю, або атрибуція відповідальності, пов'язаний з ефективністю функціонування смислової саморегуляції. Таким чином, хворі на СН, відрізняючись помірно екстернальним локусом контролю, приписують відповідальність зовнішнім факторам і характеризуються меншою ефективністю функціонування смислової саморегуляції порівняно з хворими на ХХ.

Матеріалом для дослідження захисних механізмів хворих на ХХ і СН послужили методики Келлермана-Плутчека, а також МНТ (Малюнок неіснуючої тварини). Критеріями оцінки захисних механізмів за методикою МНТ були: графологічні аспекти (гіперконтроль (раціоналізація), регресія, істеро-демонстративні риси (витиснення), назва тварини (раціоналізація, гумор), проєктивні оповідання (заперечення, раціоналізація, гумор).

Статистично значущі відмінності між групою норми і хворих на ХХ були виявлені за захисними механізмами раціоналізації ( $p < 0,01$ ), заперечення і компенсації ( $p < 0,05$ ), між групою норми і групою хворих на СН -раціоналізації ( $p < 0,05$ ); між групами хворих

на ХХ і СН – регресії, заперечення, проєкції, компенсації і раціоналізації ( $p < 0,05$ ).

Загалом хворі на СН відрізнялися меншою вираженістю різних механізмів психологічного захисту у порівнянні з хворими на ХХ і групою норми. Найбільш вираженими захисними механізмами хворих на ХХ і СН, порівняно з групою норми, виявилися раціоналізація і заперечення, особливо у групі хворих на ХХ. Механізм раціоналізації, очевидно, вказує на інтелектуальну стратегію подолання ситуації хронічного захворювання. Механізм заперечення ми схильні інтерпретувати скоріше як механізм ізоляції, що пов'язана з високим когнітивним контролем хронічних хворих над сферою афективного життя.

Схильність до когнітивного гіперконтролю хворих на ХХ і СН виявляється і при аналізі їх проєктивних малюнків (методика МНТ – малюнок неіснуючої тварини). Так, багаторазові обведення контуру тварини, що є показником тенденції до надмірного контролю (Дукаревич, 1990), мала місце в роботах, виконаних у 44% хворих на ХХ і 46% хворих на СН.

Аналіз проєктивних малюнків і оповідань до них також дозволив виявити характерні для хворих на ХХ і СН механізми психологічного захисту. Раціоналізація як провідний захисний механізм хворих на ХХ і СН виявилася притаманною 58% малюнків і 67% оповідань хворих на ХХ та в 46% малюнків і 58% оповідань хворих на СН. У проєктивних малюнках даний механізм проявився в характерних назвах тварин, що виражають раціональне сполучення смислових частин (наприклад, “меяць”, “бджоловух”), в оповіданнях він знайшов відбиток у багатофункціональному призначенні різноманітних деталей тварин, в обґрунтуванні їх житлових умов, живлення і способу життя.

Захисний механізм заперечення проявився в 58% проєктивних оповідань хворих на ХХ і 67% проєктивних оповідань хворих на СН. У таких оповіданнях тварини, що були намальовані, звичайно описувалися як дружелюбні і миролюбні; вони не мають ворогів і проблем, їх всі дуже люблять, “несуть у світ добро”, у них “завжди все добре” і живуть вони “для свого задоволення”.

Регресія в малюнках (положення тварини “анфас”) відмічалася у 29% хворих на ХХ і 58% хворих на СН, істеро-демонстраційні риси (наявність у тварин вій, прикрас) – у 36% хворих на ХХ і 42% хворих на СН. Інфантилізм та істеро-демонстраційні риси, на наш погляд, можна розглядати як непрямий показник такого захисного механізму, як витіснення.

Слід відмітити наявність такого захисного механізму, як гумор, який зустрічався тільки в проєктивних малюнках і оповіданнях хворих на

ХХ. Гумористичні оповідання виявилися у 17% хворих на ХХ. Гумористичні назви тварин відмічалися у 28% хворих на ХХ (наприклад, “дюдока-пятачоківна”, “телюлюлечка”, “смїхун триглазий”).

Отже, провідними захисними механізмами як хворих на ХХ, так і СН є заперечення і раціоналізація. Хворі на СН відрізнялися меншою вираженістю різноманітних механізмів психологічного захисту у порівнянні з хворими на ХХ і групою норми.

Матеріалом для дослідження смислу хвороби послужила методика візуалізації хвороби і її лікування. Критерії оцінки різних типів проєктивних малюнків представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Критерії оцінки різних типів проєктивних малюнків хворих на ХХ і СН (методика “Візуалізація хвороби і її лікування”)**

№	Тип малюнка	Критерії оцінки проєктивних малюнків
1	Механістичні малюнки	Обмеженість змісту малюнка прямими знаками хвороби і її лікування, відсутність образного простору в малюнках
2	Образні конкретні малюнки	Конкретність і простота образів хвороби і її лікування, відсутність зв'язку хвороби і її лікування на образному рівні
3	Образні символічні малюнки	Наявність переносного смислу в малюнках, метафоричність, символічність образів хвороби і її лікування
4	Образні абстрактно-філософські малюнки	Високий рівень абстрактності малюнків, наявність філософської проблематики в оповіданнях за малюнками

У механістичних малюнках відсутній образний простір, смислове наповнення хвороби редуковане до уявлення про процедури лікування. Так, найбільш часто такі малюнки містили зображення печінки і жовчного міхура у хворих на ХХ, перекресленого або заштрихованого серця і серцевих препаратів у хворих на СН.

На наш погляд, велика кількість механістичних малюнків у хворих на ХХ, на відміну від хворих на СН, пов'язана з описаним вище феноменом розбалансування когнітивної і емоційної складових в структурі ВКХ. Емоційне відторгнення хвороби, її недостатня усвідомленість призводять до редукції її образного смислового наповнення. Дане припущення підтверджується статистично значущими відмінами, що отримані між групою з механістичними малюнками і групою з образними – малюнками, за показниками заперечення і раціоналізації ( $p < 0,01$ ), що відбиває недооцінку емоційної складової хвороби і тенденцію до інтелектуального її подолання.

Образні малюнки носять метафоричний характер, в них присутній простір переносного смислу. Як можна побачити з гістограми, малюнки хворих на СН, на відміну від хворих на ХХ, носили переважно конкретний характер. Конкретні малюнки звичайно містили природні ландшафти із зображеннями самих хворих. Ось фрагмент оповідання Д.А., хворої на СН.

“Це ліс, там далі галявинка. Стоїть хороша погода, світить сонце. Це я, у мене добрий настрій, я дихаю повною груддю, серце стукає рівно. Моя хвороба – це коли серце стукає дуже сильно і швидко (робить відмітку в області серця). Лікування – це коли моє серце стукає рівно”.

Можна бачити, що тут присутня спроба метафоричного опису хвороби і її лікування, однак, власне образи хвороби і лікування, а також їх взаємозв'язок відсутні.

У символічних малюнках, яких виявилось майже вдвічі більше у хворих на ХХ ( $p \leq 0,05$ ), з'являються переносні, метафоричні образи і хвороби, і лікування. Так, хвороба може асоціюватися з зів'ялою квіткою, високою горою, підготовка до виверження вулкану, зламанним мотором, а її лікування – з процесом поливу і удобрення квітки, підніманням в гору, виверженням вулкану, полагодженням мотору відповідно. Таким чином, в образних символічних малюнках заявляється простір для смислового, метафоричного наповнення хвороби. Цей простір за своєю функцією є простором для емоційної проробки і усвідомлення хвороби, а також шляхів подолання її.

У 22% хворих на ХХ і 6% хворих на СН спостерігалися образні абстрактно-філософські малюнки ( $p \leq 0,01$ ). Так, Б.Ю., хвора на СН, уявила образ хвороби як замкнену спіраль, а образ лікування – як розімкнену спіраль, і дала пояснення своїм малюнкам: “Замкнена спіраль є образом обмежень і внутрішньої несвободи. Розімкнена спіраль символізує можливість внутрішньої свободи, свободи від обмежень, яка досягається за рахунок правильного лікування”.

Заслугує на увагу те, що у 30% хворих на ХХ, у порівнянні з 6% хворих на СН, діагностувався перешкодний смисл хвороби. Так, в малюнках часто звучав мотив “подолання перешкод”, а сама хвороба асоціювалася з перешкодами. На наш погляд, перешкодний смисл хвороби також пов'язаний з феноменом розбалансування когнітивної і емоційної складових в структурі ВКХ.

Також цікаво відмітити, що у 35% хворих на ХХ проти 12% хворих на СН у проєктивних малюнках було присутнє сонце. Даний феномен, на наш погляд, узгоджується з переважним вибором хворими на ХХ жовтого кольору в методиці КТВ і пов'язаний з їх підвищеною потребою віри в позитивне майбутнє.

Загалом при аналізі проєктивних малюнків хвороба і її лікування виявилися взаємопов'язаними у 52% хворих на ХХ і 59% хворих на СН, не пов'язаними – у 22% хворих на ХХ і 6% хворих на СН ( $p \leq 0,01$ ). Образ лікування взагалі був відсутнім у 26% хворих на ХХ і 35% хворих на СН.

За емоційним фоном проєктивних малюнків і оповідань 57% малюнків хворих на ХХ і 47% малюнків хворих на СН виявилися позитивними, 22% і 18% відповідно – негативними, 22% і 35% – нейтральними. У позитивних малюнках і оповіданнях був присутній позитивний настрій на лікування і впевненість у позитивному майбутньому. Негативні малюнки відбивали негативні емоції, зокрема, страх, який часто виражався в образі труни або хреста. Отже, спостерігалася тенденція до поляризації емоційного забарвлення хвороби і її лікування у хворих на ХХ, що проявлялося у зниженні кількості нейтральних малюнків у хворих на ХХ у порівнянні з хворими на СН ( $p \leq 0,05$ ).

Отже, в результаті дослідження смислу хвороби були отримані різні варіанти смислової редукції, які характерні для хворих на Х і СН, що виражалися у різних типах проєктивних малюнків і оповідань. Так, з редукціоністських типів малюнків (механістичні та конкретно-образні) для хворих на ХХ виявлялася характерною переважна наявність механістичних малюнків, яку можна пояснити дією захисних механізмів заперечення і раціоналізації. Захисне заперечення призводить до ізоляції негативних емоційних переживань, що пов'язані з хворобою, і, як наслідок, відсутності образного простору для емоційного і смислового наповнення хвороби. Захисна раціоналізація редукує усвідомлення хвороби до уявлення про процедури лікування і самоконтролю хвороби. Переважна наявність образних конкретних малюнків у хворих на СН є іншим варіантом смислової редукції і пов'язана, на наш погляд, з недорозвиненістю способів знаково-символічного опосередкування хвороби.

Матеріалом для дослідження емоційного досвіду хворих на ХХ і СН послужила методика вільної класифікації дескрипторів емоцій. В цілому хворі на ХХ краще справлялися з виконанням даної методики. Емоції, що входять до тієї або іншої групи, багато в чому відповідали їх експертній оцінці. Частіше всього групами, що виділялися, були: “депресія” (78%), “провина” (60%), “радість” (60%), “страх” (52%), “позитивне ставлення до людей” (50%).

Частіше за все хворими на СН виділялися такі групи: “страх” (91%), “депресія” (74%), “позитивне ставлення до людей” (64%), “радість” (64%), “агресія” (52%). При цьому, на відміну від хворих на ХХ, вони часто включали до групи емоції, які не належали до



даної групи за експертним віднесенням. Найбільш часто змішані емоційні групи являли собою комплекси “страх-агресія” (64%) і “провина-агресія” (55%). Заслугує на увагу, що при цьому групи носили назви “страх” і “провина” відповідно, тобто переживання власне агресивних емоцій не усвідомлювалися хворими на СН. З одного боку, даний феномен узгоджується з даними літератури про наявність у хворих на СН прихованої, неусвідомлюваної, стримованої агресії, яка може трансформуватися у переживання багатоемоційного спектру, в нашому випадку, страху і провини. Цей факт стає особливо цікавим, якщо врахувати протилежність в системі емоційних координат Злобіна емоційних комплексів провини і агресії. Імовірно, тут діє захисний механізм реактивного утворення (або гіперкомпенсації, за Плутчиком), внаслідок якого агресія на рівні суб’єктивного переживання перетворюється на свою протилежність, тобто провину. З іншого боку, така недиференційованість емоційних комплексів та їх недостатня усвідомленість хворими на СН свідчить на користь наявності у них алексітимічних рис.

Бланковий варіант методики класифікації дескрипторів емоцій не виявив значних відмінностей між хворими на ХХ і СН за параметрами об’єму загального і частотного словників емоційного досвіду, які склали 76 і 27 дескрипторів відповідно у хворих на ХХ і 70 і 25 дескрипторів у хворих на СН. Однак процедура частотного аналізу змісту словників частотного емоційного досвіду хворих на ХХ і СН і співвіднесення дескрипторів емоцій, що його складають, з виділеними експертними групами дозволяє виявити деякі цікаві відмінності, які представлені в таблиці 2.2.

Отже, з таблиці можна побачити, що в цілому поняття для емоцій, які часто переживаються, багато в чому схожі у хворих на ХХ і СН. У хворих на ХХ виявився більш диференційованим і частотним емоційний комплекс “сором-провина”, у хворих на СН – “страх”. Це ще раз указує на підвищену суб’єктивну значущість станів тривоги для хворих на СН, що, ймовірно, напряму пов’язано зі специфікою захворювання. Перманентний ризик настання серцевого нападу, а також його реально пережитий досвід створюють ситуацію вітальної загрози для хворих на СН, що обумовлює виникнення тривожно-фобічних станів.

Тривожність вивчалася нами в її проявах як на усвідомлюваному, так і на неусвідомлюваному рівнях з метою більш повного уявлення про її регулюючу функцію. Ми вже відмічали більшу диференційованість і представленість тривожного комплексу в емоційному досвіді хворих на СН, що свідчить про більш високий рівень тривоги у даної групи хворих у порівнянні з хворими на ХХ.

Таблиця 2.2

**Розподіл найбільш частотних дескрипторів емоцій, що часто переживаються, за кожною з 9-ти експертних груп у хворих на ХХ і СН**

Експертні групи	Хворі на ХХ	Частота (у %)	Хворі на СН	Частота (у %)
Страх	Занепокоєння	81	Занепокоєння	75
	Хвилювання	76	Хвилювання	75
	Тривога	62	Тривога	63
	Настороженість	43	Настороженість	44
	Побоювання	43	Побоювання	44
			Страх	44
			Переляк	44
Безстрашність	-	-	Напруженість	44
Радість	Веселість	81	Рішучість	38
	Радість	76	Веселість	88
	Задоволення	52	Радість	75
			Задоволення	56
Смуток	Смуток	76	Насолода	44
	Засмучення	57	Смуток	44
	Сум	48	Сум	44
	Туга	43	Апатія	44
Сором	Жаль	57	Зневіра	31
	Провина	52	Жаль	44
	Незручність	48	Незручність	31
	Ставання на заваді	43		
Гнів	Ніяковіття	43		
	Невдоволення		Роздратування	75
	Роздратування		Невдоволення	63
	Обурення		Обурення	44
Симпатія	Гнів		Гнів	31
	Ніжність	71	Ніжність	75
	Симпатія	67	Любов	75
	Жалість	62	Симпатія	56
	Любов	57	Гордість	50
Антипатія	Зачарованість	38	Жалість	38
Інтелектуальні емоції	Неприятність	33	-	-
	Інтерес	86	Інтерес	88
	Удоволення	71	Подив	69
	Подив	43	Удоволення	63

За результатами використання методик, спрямованих на вивчення самооцінки емоційних станів, зокрема А. Уесмана і Д. Рікс, а також Спілбергера, не було виявлено значущих відмінностей між хворими на ХХ і СН. Середні показники самооцінки тривожності склали 42 і 43 Т-бала відповідно. Однак у процентному співвідношенні кількість людей, що показали підвищений рівень тривожності (вище 46 Т-балів), мала певні відмінності: підвищений рівень тривожності виявився характерним для 50% хворих на СН і тільки 33% хворих на ХХ ( $p \leq 0,01$ ). Таким чином, можна дійти висновку, що хворі на СН відрізняються більш високим рівнем усвідомлюваної тривожності.

Неусвідомлювана тривога вивчалася за допомогою розкладання за уподобаннями в процесі реалізації методики КТВ (тест Люшера), а також аналізу проєктивних малюнків (МНТ).

За результатами тесту Люшера відсутність неусвідомлюваної тривоги (розміщення основних кольорів на перші чотири позиції, а другорядних кольорів негативного спектру на останні позиції) показали 36% хворих на ХХ і 53% хворих на СН. Таким чином, хворі на ХХ відрізняються більш високим рівнем неусвідомлюваної тривожності. Заслуговує на увагу той факт, що 44% хворих на ХХ помістили синій колір на останній позиції (проти 16% хворих на СН,  $\leq 0,01$ ), що свідчить про фрустрацію потреби у спокої, емоційній напрузі.

Графологічний аналіз методики МНТ виявив високий рівень неусвідомлюваної тривожності хворих на ХХ і її середній рівень у хворих на СН. Графічні знаки тривоги зустрічалися у 81% проєктивних малюнків хворих на ХХ і 46% малюнків хворих на СН ( $p \leq 0,01$ ).

Отже, за результатами дослідження тривожності хворі на ХХ і СН виявили дисбаланс усвідомлюваного і неусвідомлюваного рівнів тривожності. Хворі на ХХ мали високий рівень неусвідомлюваної тривожності і середній рівень усвідомлюваної тривожності, тобто виявили тенденцію до заперечення тривоги. Імовірно, даний феномен виконує захисну функцію і пов'язаний з недостатнім прийняттям захворювання хворими на ХХ.

Хворі на СН, навпаки, мали високий рівень усвідомлюваної тривожності і середній рівень неусвідомлюваної тривожності, тобто виявили тенденцію до переоцінки тривоги. На наш погляд, даний феномен може пояснити значущий вклад емоційних факторів у провокування серцевих нападів і рецидивуючий хід СН. Між хворими з тяжким (напади більше одного разу на тиждень) і середнім ходом СН були виявлені значущі відмінності за шкалою самооцінки тривожності ( $p \leq 0,05$ ).

На наш погляд, виявлені варіанти дисбалансу усвідомлюваного і неусвідомлюваного рівнів тривожності є регуляторними феноменами, оскільки в обох випадках мають місце труднощі довільного управління станами тривоги.

Слід відмітити, що в рамках даної роботи ми не ставимо питання про те, чи є емоційні феномени, що розглядаються нами, станами або стійкими особистісними рисами, тому ми розглядаємо їх скоріш як стани, тому що це не несе такого науково-теоретичного навантаження, як у випадку розглядання їх як емоційно-особистісних рис.

Вивчення агресивності також проводилося нами на усвідомлюваному і неусвідомлюваному рівнях. Показником усвідомлюваного рівня агресії служила шкала самооцінки рівня агресивності, неусвідомлюваного – аналіз проєктивних малюнків і оповідань.

За результатами використання методики, яка спрямована на вивчення самооцінки емоційних станів, зокрема станів агресії (СТАФР), також не було виявлено значущих відмінностей між хворими на ХХ і СН. Середні показники самооцінки агресивності склали 43 і 44 Т-бала відповідно. У процентному співвідношенні кількості людей, що показали підвищений рівень агресивності (вище 46 Т-балів), також мали місце невеликі відмінності: підвищений рівень агресивності виявився характерним для 43% хворих на СН і 39% хворих на ХХ ( $p \leq 0,05$ ). Таким чином, можна заключити, що хворі на ХХ і СН значуще не розрізняються за рівнем усвідомлюваної агресивності, який розташовується у нормативних межах.

За методикою МНТ були отримані такі результати. Частота повторюваності знаків відкритої агресивності (присутність в малюнках рогів, зубів, кігтів) склала 42% у хворих на ХХ і 56% у хворих на СН ( $p < 0,05$ ); подавленої агресивності (наявність гострих кутів в малюнках) – 28 і 46% відповідно ( $p \leq 0,05$ ). Таким чином, хворі на СН відрізняються підвищеним рівнем стриманої агресії у порівнянні з хворими на ХХ, що узгоджується з даними літератури.

Звертає на себе увагу контраст рясності графологічних знаків агресії і їх відсутність у проєктивних оповіданнях хворих на СН. Так, погрозливі, хижі на вигляд тварини описуються як траводні, дуже добрі і безневинні істоти. При цьому графологічні знаки агресії звичайно раціоналізувалися і несли важливе природне функціональне навантаження (“санітари лісу”). Частота проявів розходження наявності графологічних знаків агресії і її відсутність у проєктивних оповіданнях склала 50% у хворих на СН і тільки 17% у хворих на ХХ ( $p \leq 0,01$ ). Даний факт ще раз указує на підвищений рівень стриманої агресії у хворих на СН.

Підвищений рівень неусвідомленої агресії хворих на СН підтверджується також описаними вище результатами класифікації дескрипторів емоцій з включенням емоційного комплексу гніву в інші емоційні комплекси (страху і сорому).

На наш погляд, дисбаланс усвідомленого і неусвідомленого рівнів агресивності хворих на СН можна розглядати як регуляторний феномен, що також має своїм наслідком їх нездатність контролювати вплив емоційних факторів на хід хвороби.

Шкала самооцінки агресивності оцінює когнітивний аспект відбиває скоріше рівень ворожості хворих на ХХ і СН. Але з метою термінологічної зручності будемо говорити про агресивність у широкому розумінні слова, яке відображає загальну негативну ворожу когнітивну позицію.

Матеріалом для вивчення фрустрованості і ригідності хворих на ХХ і СН послужила інформація, отримана в процесі реалізації методики самооцінки емоційних реакцій А. Уесмана та Д. Рікс. Результати представлені в таблиці 2.3.

Фрустрація як суб'єктивне сприйняття ситуації як безвихідної і безперспективної, на наш погляд, також може мати відношення до емоційної саморегуляції з точки зору адекватності емоційного оцінювання. Емоційна ригідність сприяє хроніфікації афекту (особливо негативного) і, як наслідок, хроніфікації психосоматичного захворювання.

**Таблиця 2.3**

**Середні значення тестових балів методики самооцінки емоційних реакцій**

Хворі	Обсяг емоц. досвіду	Обсяг част. емоц. досвіду	Тривожність	Агресія	Фрустрація	Ригідність
ХХ	76	27	42	43	42	47
СН	70	25	43	44	44	50

За результатами проведення методики А. Уесмана і Д. Рікс, середні показники фрустрації і ригідності склали 42 і 47 Т-балів у хворих на ХХ і 44 і 50 Т-балів у хворих на СН. При цьому підвищений рівень фрустрації проявили 28% хворих на ХХ і 36% хворих на СН; підвищений рівень ригідності – 67% хворих на ХХ і 64% хворих на СН. Підвищений рівень ригідності виявився характерним як для хворих на ХХ, так для хворих на СН.

Як вже було сказано вище, ми не ставили спеціальної мети дослідження алекситимії. Необхідність звернення до даного конструкту виникла в ході аналізу даних літератури. При оцінці вираженості алекситимії ми виходили з уявлення про неї як складного

інтегративного феномену, що характеризується специфічними емоційними, когнітивними і особистісними особливостями.

Матеріалом для дослідження алекситимії хворих на ХХ і СН послужила методика класифікації дескрипторів тілесних відчуттів і емоцій, “Зайве відчуття” (емоційні особливості), методика візуалізації хвороби і її лікування, методика МНТ (когнітивні і особистісні особливості).

За результатами методики класифікації дескрипторів тілесних відчуттів базовий поділ на фізичні і емоційно-оціночні характеристики тілесних відчуттів виявили 55% хворих на ХХ і тільки 38% хворих на СН. Спеціальна організація матеріалу у формі завдань на виключення дозволила виявити подібний поділ у хворих на ХХ. Середня кількість виключень, що відповідають поділу тілесного досвіду на фізичні і емоційно-оціночні характеристики відчуттів, склало у них 8,6 із 10 завдань (86%) проти 5,7 (57%) у хворих на СН). До недостатньої диференційованості фізичних і емоційно-оціночних характеристик тілесних відчуттів при їх вільній класифікації у хворих на ХХ і СН призводять різні механізми порушення тілесної саморегуляції. Таким чином, хворі на СН виявляють труднощі диференціації тілесних і емоційних станів, які розглядаються як один з алекситимічних проявів (Николаєва, 1993).

При виконанні хворими на СН завдань методики класифікації дескрипторів емоції феномен алекситимії проявився у труднощах диференціації емоцій, які вони часто не відносили до “правильних” експертних груп (пригадаємо змішані емоційні комплекси “страх-агресія” і “сором-агресія”). Також на користь наявності алекситимічних рис у хворих на СН свідчить часте використання дескрипторів тілесних відчуттів для опису емоційних станів.

Як було сказано вище, за результатами методики візуалізації хвороби і її лікування у хворих на СН була виявлена смислова редукція, яка пов’язана з дефіцитарністю засобів знаково-символічного опосередкування хвороби, що також традиційно розглядається в рамках феномена алекситимії як її когнітивні особливості (Николаєва, 1993).

Про незрілість, інфантилізм хворих на СН як особистісні прояви феномена алекситимії свідчать дані клініко-психологічної бесіди, а також графологічні знаки інфантилізму в даних методики РНТ (положення тварини анфас), які відмічалися у 58% хворих на СН і тільки у 29% хворих на ХХ ( $p < 0,01$ ).

На наш погляд, феномен алекситимії є результатом загальної дефіцитарної здатності психіки до диференціації. Відразу ж оговоримося, що це всього лише гіпотеза, і ми не претендуємо на глобальний науково-теоретичний статус нашого припущення, яке

виражає власну авторську позицію. На рівні тілесної сфери ця дефіцитарність виражається у несформованості базових універсальних категорій організації тілесного досвіду, що детально буде обговорюватися пізніше, на рівні емоційної сфери – у недиференційованості емоційного досвіду і наявності дифузних емоційних комплексів, на рівні смислової сфери – у дефіцитарності засобів знаково-символічного опосередкування хвороби хворих на СН.

Особливо цікавими у світлі нашої гіпотези про загальну дефіцитарну здатність психіки до диференціації у хворих на СН представляються результати дослідження особливостей їх сексуальної і статево-рольової ідентифікації, які отримані в ході аналізу проєктивних оповідань за методикою МНТ. Так, виявилось, що при визначенні статі тварини 75% хворих на СН визначили її як середню (8%) або протилежну своїй біологічній (67%), завдяки чому можна зробити припущення про деякі порушення у них сексуальної і статево-рольової ідентифікації і розглянути, на наш погляд, як прояв загальної дефіцитарної здатності їх психіки до диференціації. Для порівняння тільки 33% хворих на ХХ визначили стать тварини як середню (8%) або протилежну своєї біологічній (25%,  $p < 0,01$ ). Результати, що свідчать про порушення у хворих на СН сексуальної і статево-рольової ідентифікації, узгоджуються з даними літератури.

Отже, можна вважати, що хворі на СН характеризуються наявністю алекситимії, яку можна розглядати як феномен емоціональної саморегуляції, що проявляється в комплексі емоційних, когнітивних і особистісних особливостей.

Отже, аналіз результатів дослідження особливостей емоційної саморегуляції хворих на ХХ і СН дозволив виявити недостатню диференційованість емоційного досвіду і наявність дифузних емоційних комплексів “страх-агресія” і “провина-агресія” у хворих на СН. Також для хворих на СН характерна свідомо переоцінка тривоги, неусвідомлювана агресія і наявність алекситимічного радикалу в структурі їх особистості. Для хворих на ХХ, навпаки, характерна свідомо недооцінка тривоги. Загальним для хворих на ХХ і СН є підвищений рівень емоційної ригідності.

#### **Список використаних джерел**

1. Максименко К. С. Переживання емоційних станів при соматичних захворюваннях / К. С. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 12. – С. 26–30.
2. Максименко К. С. Теоретичні проблеми самоздійснення особистості / К. С. Максименко [за ред. академіка С. Д.



- Максименка, Л. А. Онуфрієвої] // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Вип. 5. – [Кам'янець-Подільський: Аксіома] 2009. – С. 3–13.
3. Маляров С. А. Прогностическое значение недостаточности сна в динамике депрессивных состояний и выбор ее терапии / С.А.Маляров, Т. В. Витебская, В. А. Демченко // Український вісник психоневрології. – 2003. – Том 11. – Вип. 3 (36). – С. 48–51.
  4. Николаева Е. И. Зависимость эмоциональных реакций человека от негативных переживаний в детстве / Е. И. Николаева, В. П. Купчик, А. М. Сазонова // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17, № 3 – С. 92–98.
  5. Николаева В. В. Влияние хронической болезни на психику / В.В.Николаева. – М., 1987. – 168 с.
  6. Простомолотов В. Ф. Психосоматические расстройства (клиника, терапия, профилактика): руководство для психологов и врачей / В.Ф.Простомолотов. – Одесса, КПОГТ, 2007. – 296 с.
  7. Прохоров А. О. Психические состояния и их функции / А.О.Прохоров. – Казань, 1994. – 168 с.

An annotation is the Chronic diseases, in particular, chronic kholicistid and cardiac insufficiency come forward the attributive signs of the emotional experiencing of personality. The emotional experiencing of mental condition of illness comes forward the core of diyal'nisnogo oposeredkuvannya of personality development. Motion chronic illness comes forward the determinant of display of those or other mental conditions.

**Keywords:** mental conditions, emotional experiencing of illness, psychology of concepts: work, happiness, zdorov'ya, sim'ya, nocifensors.

*Отримано: 12.03.2010*

## **Чинники становлення життєво- професійних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя**

У статті розглядаються відмінності становлення основних життєвих і професійних цінностей майбутніх вчителів в залежності від статі і основного місця проживання в процесі навчання у вузі.

**Ключові слова:** ціннісні орієнтації, професійні цінності, життєві цінності, професійно-педагогічна спрямованість, професійне самовизначення.

В статті рассматриваются различия становления основных жизненных и профессиональных ценностей будущих учителей в зависимости от пола и основного места проживания в процессе обучения в вузе.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, профессиональные ценности, жизненные ценности, профессионально-педагогическая направленность, профессиональное самоопределение.

**Актуальність дослідження.** Розуміння ціннісно-сміслової свідомості особистості як сукупності ціннісних орієнтацій, цінностей, установок та інших смислоутворювальних мотивів діяльності і поведінки підводить нас до визнання особливої значущості процесу її становлення в ході професійної підготовки.

Узагальнення результатів вивчення соціально-психологічних (В.В.Водзінська, А.Г.Здравомислов, О.І.Зотова, В.Н.Мясищев, В.О.Ядов та ін.) та психолого-педагогічних (В.Г.Алексеева, М.І.Алексеева, 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 невідірваному взаємозв'язку з проблемами професіоналізації особистості дозволяють розглядати їх як одне з основних новоутворень юнацького віку.

Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя підпорядковане як впливу процесу професійного становлення, так і новоутворень юнацького віку.

Соціальну адаптацію молодого покоління визначають багатопланові аспекти, серед яких найістотнішим виступає пси-

хологічний або соціальний вибір цінностей-цілей та шляхів їх реалізації.

Згідно з думкою Л.В.Сохань “життєва програма відображає магістральні життєві цілі, плани та способи їх реалізації в певних видах діяльності” [7, с. 118].

“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) [3].

За результатами дослідження Н.Є.Бондар, 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” [2, 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 [6]. Важливим компонентом ціннісної самосвідомості є її життєві орієнтації.

Життєва орієнтація формується в залежності від того, носієм яких цінностей є те чи інше коло занять для людини і якого значення набувають дані цінності в її свідомості [8].

**Мета дослідження** – проаналізувати чинники становлення основних життєвих і професійних цінностей майбутніх вчителів у

процесі навчання у вузі, встановити вплив статі та основного місця проживання на формування ціннісних орієнтацій в юнацькому віці.

**Результати.** Досліджуючи ціннісні орієнтації, ми модифікували методику “Життєва програма особистості” [2] відповідно до професії вчителя.

При цьому враховувався той факт, що система особистісних життєвих та професійних цінностей, цілі, засоби їх досягнення та час, потрібний для прийняття рішення, його виконання та критичної оцінки є складовими елементами життєвої програми.

Дана методика допомагає встановити життєві та професійні ціннісні орієнтації особистості студента педвузу, простежити особливості їх становлення, виявити відмінності на першому та випускному курсах [4].

Методика складається з двох частин:

1) списку термінальних цінностей (доповнений та модифікований нами набір термінальних цінностей М.Рокіча),

2) бланку, в якому досліджуваний записує дані про свої життєві та професійні цінності, цілі, досягаючи яких, він збирається реалізувати відповідні цінності.

Методика “Життєво-професійні цінності особистості” на достатньому рівні відповідає вимогам контент-валідності. Виконання завдання не викликає труднощів, інструкція зрозуміла. Це свідчить про те, що дана методика відповідає вимогам довірчої валідності, а також конструктивної валідності.

У дослідженні взяли участь студенти першого та випускного курсів Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка в кількості 150 осіб.

Простежимо відмінності у виборі основних життєвих та професійних цінностей юнацтва залежно від статі та основного місця проживання (місто – село) (див. табл. 1).

Ми вважали це питання важливим, оскільки і працювати в школі по закінченню вищого навчального закладу майбутні вчителі роз’їдуться переважно за місцем проживання.

Відмінності у цінностях першокурсників є свідченням впливу середовища до вступу в університет (певною мірою), а у випускників – становлення цінностей протягом періоду навчання.

Розглядаючи основні цінності за загальною кількістю виборів, ми не помітили різниці між виборами міських та сільських дівчат по таких цінностях:

- “здоров’я” (1 ранг),
- “щасливе сімейне життя” (4 ранг),
- “розваги” (5 ранг),
- “майбутнє сімейне життя (окремо від батьків)” (2 ранг).

Таблиця 1

**Життєво-професійні ціннісні орієнтації  
дівчат залежно від місця проживання**

№	Зміст ЦО	Дівчата загалом		Міські дівчата		Сільські дівчата	
		абс. к-сть	%	абс. к-сть	%	абс. к-сть	%
1.	Активне, діяльне життя	8	23.5	6	27.3	2	16.7
2.	Життєва мудрість	9	26.5	5	22.7	4	33.3
3.	Здоров'я	27	79.4	16	72.7	11	91.7
4.	Цікава робота	14	41.2	8	36.4	6	50.0
5.	Володіння методикою викладання	4	11.8	4	18.2	0	0.0
6.	Навчання в педвузі	3	8.8	3	13.6	0	0.0
7.	Матеріально забезпечене життя	21	61.8	13	59.1	8	66.7
8.	Наявність хороших та вірних друзів	24	70.6	16	72.7	8	66.7
9.	Хороша атмосфера на роботі	12	35.3	7	31.8	5	41.7
10.	Суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, колег)	2	5.9	2	9.1	0	0.0
11.	Пізнання (можливість розширення свого кругозору, освіти, загальної культури, інтелектуальний розвиток)	12	35.3	1	4.5	11	91.7
12.	Братерство, рівні можливості для всіх, справедливість	0	0.0	0	0.0	0	0.0
13.	Самостійність як незалежність у судженнях і оцінках	4	11.8	3	13.6	1	8.3
14.	Свобода як незалежність у вчинках та діях	7	20.6	4	22.7	2	16.7
15.	Щасливе сімейне життя (у батьківській родині)	15	44.1	9	40.9	6	50.0
16.	Творчість (можливість творчої діяльності)	6	17.6	6	27.3	0	0.0
17.	Впевненість у собі (свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)	15	44.1	8	36.4	7	58.3
18.	Розваги	13	17.6	8	36.4	5	41.7
19.	Спілкування з колегами, учнями, батьками учнів	4	44.1	1	4.5	3	25.0
20.	Відчуття безпеки, захищеності	5	14.7	2	9.1	3	33.3

21.	Виховання дітей	8	23.5	4	18.2	4	8.3
22.	Вдячність батьків за учнів	1	2.9	0	0.0	1	50.0
23.	Боротьба з труднощами	3	8.8	1	4.5	2	41.7
24.	Спілкування з однодумцями	3	8.8	2	9.1	1	50.0
25.	Любов до другої людини, секс	19	55.9	13	59.1	6	25.0
26.	Можливість бути самим собою, не кривити душею	12	35.3	7	31.8	5	41.7
27.	Любов до дітей	14	41.2	8	36.4	6	50.0
28.	Бажання своєю роботою залишити слід на землі	5	14.7	2	9.1	3	25.0
29.	Розуміння інших, любов до інших	8	23.5	6	27.3	2	16.7
30.	Реалізація та розвиток своїх здібностей	5	14.7	3	13.6	2	16.7
31.	Допомога батькам, дітям, чуйність	0	0.0	0	0.0	0	0.0
32.	Вміння розуміти дитину	11	32.4	5	22.7	6	50.0
33.	Пошук нових методів та засобів професійного зростання	1	2.9	1	4.5	0	0.0
34.	Почуття власної гідності	10	29.4	3	13.6	7	58.3
35.	Гарний зовнішній вигляд, охайність	9	26.5	8	36.4	1	8.3
36.	Майбутнє сімейне життя (окремо від батьків)	22	64.7	14	63.6	8	66.7

Однак, несуттєві відмінності ми побачили у виборі таких цінностей:

якщо “цікава робота” отримала в сільських дівчат 4 ранг, то міські дівчата поставили її на 5 місце, віддавши перевагу цінності “щасливе сімейне життя (у батьківській родині)”.

“Матеріально забезпечене життя” у сільських дівчат зайняло 2 місце, порівняно з міськими (3 ранг), які надали перевагу цінності “майбутнє сімейне життя (окремо від батьків)”;

“наявність хороших та вірних друзів” займає у міських дівчат 1 ранг (поряд з ЦО “здоров’я”), у сільських – 2 ранг.

Сільські дівчата надають перевагу цінності “пізнання (можливість розширення свого кругозору, освіти, загальної культури, інтелектуальний розвиток)” (1 ранг, поряд з ЦО “здоров’я”), тоді як у міських дівчат “пізнання” не ввійшло до групи основних;

якщо сільські дівчата вважають однією з основних цінностей “впевненість в собі” (3 ранг), тут яскраво просвічується їх психологічна проблема, то міські дівчата ставлять її аж на 5 місце,

віддаючи при цьому перевагу цінностям “матеріально забезпечене життя”, “любов до іншої людини, секс”, “щасливе сімейне життя у батьківській родині”;

Ціннісну орієнтацію “любов до дітей” сільські дівчата ставлять на 4 місце, міські присвоюють даній цінності 5 місце, віддавши перевагу цінності “щасливе сімейне життя (у батьківській родині)”.

У міських дівчат незначущими цінностями, які не отримали жодного вибору, є:

- братерство,
- рівні можливості для всіх, справедливість;
- вдячність батьків за учнів;
- допомога дітям, батькам, чуйність.

У сільських дівчат не отримали жодного вибору такі цінності:

- володіння методикою викладання;
- навчання в педвузі;
- суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, колег);
- братерство, рівні можливості для всіх, справедливість;
- творчість (можливість творчої діяльності);
- допомога дітям, батькам, чуйність;
- пошук нових методів та засобів професійного зростання.

Як бачимо, при аналізі життєвих цінностей дівчат залежно від місця проживання, суттєвих відмінностей нами не виявлено.

При аналізі професійних цінностей дівчат залежно від місця проживання ми побачили відмінність, що полягала у наданні пріоритетності цінності “пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток)” сільськими дівчатами (Дс = 91,67%, Дм = 4,55%).

У дівчат, що проживають в сільській місцевості, нараховується, порівняно з міськими, більше професійних цінностей, що не отримали жодного вибору, а саме: володіння методикою викладання; навчання в педвузі; творчість; пошук творчих методів та засобів професійного зростання, що загалом свідчить про невисокий рівень професійно-педагогічної спрямованості, що підтверджується і спеціальними дослідженнями, проведеними з цієї проблеми (С.В.Яремчук) [7].

Розглянемо основні життєві та професійні цінності юнаків залежно від місця проживання (див. табл. 2).

Ми провели аналіз відносно тих цінностей, що увійшли в ієрархію основних за загальним показником за кількістю виборів.



**Життєво-професійні ціннісні орієнтації  
юнаків залежно від місця проживання**

№	Зміст ЦО	Юнаки загалом		Міські юнаки		Сільські юнаки	
		абс. к-сть	%	абс. к-сть	%	абс. к-сть	%
1.	Активне, діяльне життя	10	27.8	10	38.5	0	0
2.	Життєва мудрість	14	38.9	10	38.5	4	40
3.	Здоров'я	34	94.4	24	92.3	10	100
4.	Цікава робота	8	22.2	8	30.8	0	0
5.	Володіння методикою викладання	0	0.0	0	0.0	0	0
6.	Навчання в педвузі	2	5.6	0	0.0	2	20
7.	Матеріально забезпечене життя	28	77.8	22	84.6	6	60
8.	Наявність хороших та вірних друзів	16	44.4	14	53.8	2	20
9.	Хороша атмосфера на роботі	8	22.2	6	23.1	2	20
10.	Суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, колег)	18	50.0	14	53.8	4	40
11.	Пізнання (можливість розширення свого кругозору, освіти, загальної культури, інтелектуальний розвиток)	8	22.2	6	23.1	2	20
12.	Братерство, рівні можливості для всіх, справедливість	2	5.6	2	7.7	0	0
13.	Самостійність як незалежність у судженнях і оцінках	6	16.7	6	23.1	0	0
14.	Свобода як незалежність у вчинках та діях	10	27.8	8	30.8	2	20
15.	Щасливе сімейне життя (у батьківській родині)	12	33.3	8	30.8	4	40
16.	Творчість (можливість творчої діяльності)	0	0.0	0	0.0	0	0
17.	Впевненість у собі (свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)	10	27.8	8	30.8	2	20
18.	Розваги	12	33.3	12	46.2	0	0
19.	Спілкування з колегами, учнями, батьками учнів	2	5.6	2	7.7	0	0
20.	Відчуття безпеки, захищеності	2	5.6	2	7.7	0	0
21.	Виховання дітей	12	33.3	8	30.8	4	40

22.	Вдячність батьків за учнів	2	5.6	0	0.0	2	20
23.	Боротьба з труднощами	8	22.2	8	30.8	0	0
24.	Спілкування з однодумцями	2	5.6	0	0.0	2	20
25.	Любов до другої людини, секс	20	55.6	12	46.2	8	80
26.	Можливість бути самим собою, не кривити душею	0	0.0	0	0.0	0	0
27.	Любов до дітей	4	11.1	4	15.4	0	0
28.	Бажання своєю роботою залишити слід на землі	12	33.3	4	15.4	8	80
29.	Розуміння інших, любов до інших	8	22.2	6	23.1	2	20
30.	Реалізація та розвиток своїх здібностей	8	22.2	4	15.4	4	40
31.	Допомога батькам, дітям, чуйність	2	5.6	2	7.7	0	0
32.	Вміння розуміти дитину	8	22.2	4	15.4	4	40
33.	Пошук нових методів та засобів професійного зростання	2	5.6	0	0.0	2	20
34.	Почуття власної гідності	4	11.1	4	15.4	0	0
35.	Гарний зовнішній вигляд, охайність	12	33.3	10	38.5	2	20
36.	Майбутнє сімейне життя (окремо від батьків)	16	44.4	10	38.5	6	60

За результатами дослідження ми побачили:

- ціннісна орієнтація “здоров’я” залишається пріоритетною для сільських і міських юнаків;
- якщо ЦО “матеріально забезпечене життя” отримала у міських юнаків 2 ранг, то сільські юнаки поставили її на 3 місце, віддавши перевагу ЦО “любов до другої людини, секс”;
- ціннісна орієнтація “наявність хороших та вірних друзів” зайняла у міських юнаків 3 місце, тоді як сільські юнаки поставили її на 5 місце, віддавши перевагу цінностям: “матеріально забезпечене життя” (3 ранг), “майбутнє сімейне життя (окремо від батьків)” (3 ранг), “життєва мудрість” (4 ранг), “суспільне визнання” (4 ранг), “щасливе сімейне життя (окремо від батьків)” (4 ранг), “щасливе сімейне життя (у батьківській родині)” (4 ранг), “виховання дітей” (4 ранг), “реалізація та розвиток своїх здібностей” (4 ранг), “вміння розуміти дитину” (4 ранг);
- для сільських юнаків ЦО “хороша атмосфера на роботі” є більш значущою, порівняно з міськими (Юс = 5 ранг, Юм = 8 ранг).

Аналогічна картина з цінністю “пізнання”;

- ціннісна орієнтація “розваги” для міських юнаків виступає більш пріоритетною, порівняно з сільськими. Юнаки, що проживають в сільській місцевості, не надали жодного вибору даній цінності. Це свідчить про те, що сільські юнаки більш серйозно ставляться до життя на даному етапі особистісного та професійного зростання;
- прикро, що ЦО “любов до дітей” не отримала жодного вибору у сільських юнаків та не увійшла до основних цінностей за кількістю виборів у міських юнаків.

Результати дослідження показали, що не отримали жодного вибору або зайняли найнижчі місця такі ЦО.

1. Володіння методикою викладання.
2. Навчання в педвузі.
3. Творчість.
4. Вдячність батьків за учнів.
5. Спілкування з однодумцями.
6. Можливість бути самим собою, не кривити душею.
7. Пошук нових методів та засобів професійного зростання (у міських юнаків).
  1. Активне діяльне життя.
  2. Цікава робота.
  3. Володіння методикою викладання.
  4. Братерство, рівні можливості для всіх, справедливість.
  5. Самостійність як незалежність у судженнях і оцінках.
  6. Творчість (можливість творчої діяльності).
  7. Розваги.
  8. Спілкування з колегами, учнями, батьками учнів.
  9. Відчуття безпеки, захищеності; можливість бути самим собою.
  10. Любов до дітей.
  11. Допомога дітям, батькам, чуйність (у сільських юнаків).

Отже, як бачимо, у сільських юнаків, за результатами дослідження, порівняно з міськими, рівень професійно-педагогічної спрямованості нижчий.

**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.

В 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.

Отже, психологічною основою формування ціннісних орієнтацій в юнацькому віці є процес засвоєння цінностей життя і їх перетворення в змістовні елементи ціннісних уявлень.

Зробивши порівняльний аналіз основних життєвих та професійних цінностей сучасних студентів залежно від статі та місця проживання ми побачили, що загалом відчутною є орієнтація на життєві цінності. Суттєвих відмінностей в життєвих цінностях залежно від статі та місця проживання нами не виявлено.

Слід звернути увагу, що юнаки і дівчата, які проживають у сільській місцевості, менше, порівняно з міськими, орієнтуються на професійні цінності. Ми пояснюємо це тим, що міська молодь, яка поступає в педагогічний заклад, зробила цей вибір більш свідомо через педагогічні класи, підготовчі курси та ін. Тоді як старшокласники, що закінчують сільську школу, мають зараз в більшості випадків загальні установки “виїхати з села” та “вступити на безкоштовне навчання”. Педагогічний вуз видається їм в цьому відношенні найлегшим засобом досягнення мети. Більшість з них і не збирається повертатись в село працювати вчителем; адже школи закриваються, а в тих, що працюють, заробітну плату вчителям видають нерегулярно. Тому в сільських школах потрібно посилити роботу з профорієнтації та формування професійної спрямованості старшокласників, зокрема, професійно-педагогічної.

#### **Список використаних джерел**

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Бондар Н.Є. Формування особистісної репрезентації в юнацькому віці: Дис. ... канд. психол. наук. – К., 1998. – 207с.
3. Лисовский В.Т. Личность студента. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1974. – 184 с.
4. Максимчук Н.П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі

- професійної підготовки: Дис. ...канд. психол. наук. –К., 2000 – 221 с.
5. Пасічняк Р.Ф. Психологічні особливості особистісного самовизначення старшокласників. –К., 1999. – 16 с.
  6. Пичурин В.В. Структура и динамика жизненной позиции личности студента педвуза: Дис. ... канд. психол. наук. – К., 1992. – 155 с.
  7. Сохань Л.В. Жизненная программа личности: структура и динамика жизненных целей // Жизнь как творчество. – К., 1985. – С.118 – 142.
  8. Яремчук С.В. Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя: Дис. ...канд. психол. наук. – К., 1999. – 180 с.

In the article the differences of becoming of basic vital and professional values of future teachers are examined depending on a floor and basic residence in the process of studies in the institute of higher.

**Keywords:** valued orientations, professional values, vital values, professionally pedagogical orientation, professional self-determination.

*Отримано: 15.03.2010*

**УДК 316.613.5:37.015.31:316.42-053.6**

*Л.А. Мацуляк*

## **Неблагополучні сім'ї як чинник негативної соціалізації у суспільстві неповнолітніх**

Сім'я є інститутом первинної соціалізації людини. Вона може бути як могутнім чинником розвитку, емоційно-психологічної підтримки особистості, так і джерелом психічних травм людини, а також пов'язаними з ними різноманітними розладами особистості. У статті розкриваються типи, особливості неблагополучних сімей та їх негативний вплив на соціалізацію неповнолітніх.

**Ключові слова:** Соціалізація, сім'я, неповнолітні, неблагополучні сім'ї.

Семья является институтом первичной социализации человека. Она может быть как мощным фактором развития, эмоционально-пси-

хологической поддержки личности, так и источником психических травм человека, а также связанными с ними различными расстройствами личности. В статье раскрываются типы, особенности неблагополучных семей и их негативное влияние на социализацию несовершеннолетних.

**Ключевые слова:** Социализация, семья, несовершеннолетние, неблагополучные семьи.

**Соціалізація** (лат. *socialis* – суспільний) – процес входження індивіда в суспільство, активного засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в певному суспільстві [2].

“Позитивна” соціалізація особистості сприяє її соціальному розвитку, самовдосконаленню та самореалізації, що у кінцевому випадку впливає на процес відродження суспільства.

Провідником соціалізаційних процесів виступає батьківська сім'я. Вона займає головне місце в моральному формуванні особистості, бере з перших днів життя дитини на себе турботу про її здоров'я і виховання, сім'я дає дітям початкові знання про навколишній світ, виробляє певні уявлення і навички, допомагає здійснювати контакти з багатьма іншими людьми тощо[3]. Головними каналами, по яких здійснюється вплив на дитину в сім'ї, виступають батьківська любов, батьківський авторитет, моральні орієнтації батьків, психологічний клімат у родині. Як результат позитивного впливу названих чинників у дитини формується сприятлива позиція в родині, почуття захищеності, емоційне благополуччя, а засвоєні моральні еталони стають орієнтирами подальшої поведінки.

Отже, конкурувати із сім'єю, особливо на початковому етапі розвитку особистості, не може жодна громадська або державна виховна установа. Але сучасну сім'ю поставлено в досить жорсткі умови виживання, тому проблема сімейного благополуччя на сьогоднішній день є вкрай актуальною. Різке погіршення матеріального становища сім'ї, нестабільність соціально-економічної сфери є причинами зростання кількості неблагополучних родин в українському соціумі, а це, навпаки, майже завжди створює реальні труднощі у формуванні дітей і підлітків, перебороти котрі повністю суспільству до сьогоднішнього дня не вдається.

Соціальні трансформації останнього десятиліття призвели до збідніння переважної частини сімей, збільшення робочої і побутової зайнятості дорослих членів сім'ї. Зростання безробіття об'єктивно обмежує матеріальні можливості сім'ї. Наслідком усього цього є падіння рівня життя сімей, тривожна атмосфера в домі, зростання конфліктності у взаємовідносинах, жорстокість стосовно дітей [6].

Крім того, значна кількість соціально дезадаптованих підлітків виховується в сім'ях із несприятливим емоційним кліматом, підвищеною конфліктністю внутрішньосімейних стосунків. Сім'я перестає ефективно виконувати свої інституційні функції в суспільстві. Все це зумовлює необхідність вивчення особливостей дисфункцій сім'ї в Україні на сучасному етапі та їхній вплив на девіантну поведінку неповнолітніх.

**Неблагополучна сім'я** – загроза суспільству. За наявності негативних впливів поведінка дитини істотно спотворюється, визначається ранньою втратою потреби у спілкуванні з батьками, егоїзмом, замкненістю, конфліктністю, впертістю, неадекватною самооцінкою (завищеною чи заниженою), озлобленістю, невпевненістю у своїх силах, недисциплінованістю, втечами з дому, бродяжництвом, внаслідок чого вона може стати на шлях правопорушень і навіть злочинів.

Тому проблема соціально неблагополучних родин нагальна для українського соціуму, звичайно, її масштабність обумовила наукові пошуки багатьох вчених.

Особливу зацікавленість викликали сімейна соціалізація та ракурс соціалізаційних процесів у соціально неблагополучних сім'ях. Зазначимо, що коло наукових наробок значно звузилось, проблемами сімейної соціалізації на сучасному етапі займаються такі вчені: А. Антонов, Ф. Ар'єс, Т. Гурко, В. Єлізаров, М. Тітма, Т. Титаренко.

Питання впливу сімейного неблагополуччя на дітей стали сферою інтересів таких науковців: С. Арзуманян, С. Белічевої, М. Буянова, А. Єлізарова, Т. Міньковського, А. Мудрика. Серед сучасних українських вчених вищезгадана проблематика привернула увагу А. Бесєдіна, Н. Лавріненко, В. Пилипенка, Р. Пріми, Т. Перепелиці, Ю. Якубової.

У сукупності причин і чинників, що викликають сімейне неблагополуччя, визначальними є суб'єктивні чинники і причини психолого-педагогічної властивості, тобто порушення в міжособистісних внутрішньосімейних відносинах і дефекти виховання дітей в сім'ї [4].

“Дефекти виховання, – твердить дитячий психіатр М.І. Буянов, – це і є щонайперший і найголовніший показник неблагополучної сім'ї. Ні матеріальні, ні побутові, ні престижні показники не характеризують ступінь благополуччя або неблагополуччя сім'ї, тільки ставлення до дитини”. Критерієм благополуччя або неблагополуччя сім'ї може служити її вплив на дітей, стиль ставлення до дитини, до її здоров'я, бажання і можливість батьків створити оптимальні умови для її розвитку [1].



Аналіз соціологічної, психологічної та педагогічної літератури свідчить, що залежно від виконання виховної функції виділяють сім'ї:

- благополучні;
- неблагополучні (в тому числі, зовні благополучні);
- сім'ї групи ризику.

Благополучні сім'ї забезпечують задоволення всього комплексу потреб (згідно з А.Маслоу) кожного члена сім'ї. Фактично це є ідеальний тип сім'ї. Найбільш наближається до нього так звана "нормальна сім'я". В ній основні характеристики ідеальної сім'ї переломлюються через призму реальних соціальних умов її існування.

Благополучна сім'я міцна своїми внутрішніми зв'язками, високим рівнем координації. У такій сім'ї існують взаєморозуміння, взаємна повага, між усіма її членами, позитивна моральна атмосфера, спільність поглядів на більшість сфер духовного життя, врахування у сімейному житті інтересів кожного, душевних переживань, психологічна взаємна підтримка, трудова співдружність, задоволення почуття власної гідності, своєї значущості, взаємна довіра, доброта, чуйність, раціональні способи вирішення всіх сімейних проблем, розуміння завдань сімейного виховання та ін.

Така сім'я позитивно впливає на формування особистості дитини, яка допомагає дитині відчувати себе рівноправним членом сімейного колективу, де її люблять; вона має у сім'ї свої права і свої обов'язки; до її потреб ставляться з розумінням. Така сім'я створює душевний комфорт, рятує від нервових переживань. Саме в таких сім'ях діти найбільше цінують поради і допомогу батьків, наслідують їх особистий приклад. У нормальній сімейній обстановці дитина виростає доброзичливою, гуманною, здібною до співчуття, спокійною, оптимістичною, добрим товаришем, з почуттям гумору, має тверді етичні правила. Отже, для нормального розвитку дитини потрібна щаслива, повноцінна сім'я, де щасливі між собою батьки, батьки і діти.

Всі інші сім'ї можна віднести до неблагополучних.

Отже, що ж таке неблагополучна сім'я, які її особливості?

Які наслідки її впливу на розвиток дитини?

Розрізняють такі типи неблагополучних сімей:

- 1) педагогічно некомпетентна;
  - 2) конфліктна;
  - 3) аморальна;
  - 4) асоціальна.
1. Педагогічно некомпетентна сім'я.

В такій сім'ї спостерігається брак педагогічних знань і навичок у батьків, що виявляється в неконструктивному стилі виховання (або надмірно авторитарному, або потуранні, або непередбачуваному – “сім п'ятниць на тиждень”). Батьки користуються практично тими самими неефективними методами виховання своїх дітей, якими користувалися їх батьки. Використовувати інші методи виховання батьки або не вміють, або не хочуть. У результаті страждають обидві сторони. Авторитарний стиль виховання, спроби замінити переконання наказом, неповага до особистості дитини, а тим більше рукоприкладство ведуть до конфліктів між батьками і їх дорослими дітьми. Очевидно, що стиль виховання, заснований на погрозах і покараннях, навряд чи сприятиме розвитку здорової і гармонійної особистості. Стиль потурання – це взагалі відсутність інтересу до життя дитини, виховання за принципом “куди крива виведе”. Адже виводить часто відомо куди. Гіперопіка також не сприяє розвитку здорової особистості. Прояв надмірного жалю до дитини, бажання все зробити за неї, захистити від труднощів призводить до появи у дитини егоїзму, неадекватної завищеної самооцінки і рівня вимог. Але найгірший непередбачуваний стиль (не знаєш, чого чекати: “чи то батога, чи то пряника”). У такій сім'ї також часто відсутня єдність вимог батька і матері.

## 2. Конфліктна сім'я.

У даній сім'ї, як правило, панує атмосфера грубості і несправедливості, а іноді і атмосфера жорстокості і насильства. Діти живуть в оточенні, де прихований страх, напруженість і тривога присутні завжди, але відсутня стабільна безпека. Повернутися додому зі школи – вже стресова ситуація, оскільки діти ніколи не знають, чого чекати далі. Грубість, крики, сварки, нерідко бійки, а іноді злочинні дії в запалі емоцій, це те, з чим доводиться стикатися дитині. Часто в такій сім'ї дитина слугує засобом вирішення подружніх конфліктів.

## 3. Аморальна сім'я.

Це сім'я з хворою етичною атмосферою. Там дитині прищеплюються соціально небажані потреби й інтереси, він долучається до аморального способу життя. Ради задоволень, задоволення власних егоїстичних інтересів тут зневажаються моральні норми, загальнолюдські цінності. Дитина перестає розуміти, “що таке добре і що таке погано”, вона створює свою мораль, в основі якої лежить задоволення і матеріальна вигода. Тут же вона навчається й способам отримання задоволення: алкоголь, розпусні дії, проституція, дармоїдство – все це стає нормою. У таких дітей абсолютно відсутнє почуття сорому, адже для досягнення своїх цілей – всі засоби добрі, тобто діє принцип “мету виправдовують засоби”.

#### 4. Асоціальна сім'я.

Це сім'я, де у батьків є злочинні схильності. Тому рано чи пізно дитина виявляється втягнутою в систему злочинних маніпуляцій з їхнього боку (оскільки копіює їх стереотипи поведінки, а в деяких випадках і мислення). Спочатку дитина вчиться надавати дрібні послуги (наприклад, проникнути в квартиру квартири, а потім відчинити двері дорослим злодіям, постояти збоку, спостерігаючи за поведінкою оточуючих, подати сигнал у разі небезпеки і т.д.). Потім дитині пропонується самій порушити закон під наглядом батьків. У разі непокори її чекають образи і погрози вигнати з дому. Долучаючи дітей до здійснення злочинів, батьки обмежують їх можливості в отриманні нормальної освіти, стають каталізаторами порушень стосунків дитини з однолітками, внаслідок чого дитина опиняється у групі із злочинною спрямованістю. Майбутнє такої дитини наперед запрограмоване: нічого доброго в цьому житті їй не чекає.

До зовні благополучних можна віднести сім'ї, у яких:

- спілкування батьків з дітьми носить формальний характер;
- відсутня єдність вимог до дитини;
- відсутність контролю з боку батьків за успішністю та поведінкою дитини або контроль носить односторонній характер;
- надмірна батьківська любов;
- надмірна суворість у вихованні, застосування фізичних покарань;
- має місце насильство щодо жінки, дитини;
- не враховуються у процесі сімейного виховання вікові та індивідуально-психологічні особливості особистості дитини.

Останнім часом стали звертати на себе увагу сім'ї так званих “нових українців”, які основну увагу зосереджують на власному бізнесі, а сімейне виховання у них зводиться до купівлі дітям дорогих іграшок, одягу, видачі значних сум грошей. Їм не вистачає часу для збільшення духовного, морального впливу на дитину.

Неблагополуччя в перерахованих сім'ях породжує насильство. Під насильством розуміють свідомі або підсвідомі вчинки, що загрожують благополуччю або правам дитини. Можливо, вам пощастить, і ви не побачите, як розлучений тато відпрацьовує силові прийоми на беззахисній дитині. Можливо, вам пощастить, і ви не почувете зливи лайливих слів, яких вам і не доводилося чути з вуст жінки, іменованою матір'ю. Можливо, вам пощастить, і ви не відчуєте смердючий запах алкоголю і не побачите “згаслі” від чергової “дози” очі. Якщо вам пощастить, то ви цього ніколи не побачите. А дитина? Вона протягом років перебуває в такому оточенні.

1) **ФІЗИЧНЕ НАСИЛЬСТВО** – це жорстокість та інші цілеспрямовані антигуманні дії, що заподіюють біль дитині і перешкоджають її розвитку (спричинення фізичного болю: побої, укуси, припекання, навмисне задушення або потоплення дитини, а також ситуації, коли дитині дають отруту і неадекватні ліки).

2) **ЕМОЦІЙНЕ (ПСИХІЧНЕ) НАСИЛЬСТВО** – це порушення психоемоційного балансу у бік негативних відчуттів і переживань. Дитина відчуває постійний брак уваги і любові, зате цілком достатньо криків, погроз, наруг, знущань, різкої і грубої критики на свою адресу, образ і залякувань, які призводять до втрати почуття власної гідності і впевненості в собі. Подібна жорстокість не менше шкідлива, ніж фізична. Така неповага батьками почуттів, гідності дитини названа “душоубством”. Вона навмисно спрямована на придушення у дітей почуття радості, любові. Виникає емоційна відчуженість дітей, що отримала назву “синдром афектної тупості”, яка створює основу для хронічного психогенного травматизму, що нерідко викликає вторинні афектні кримінальні дії – агресію, спрямовану назовні (асоціальна поведінка) або на власну особу (суїцид).

3) **СЕСУАЛЬНЕ НАСИЛЬСТВО** – це використання дітей для задоволення сексуальних потреб дорослих. Застосовування погроз, сили, хитрості для залучення дитини до сексуальної діяльності. Використання дітей для виготовлення порнографічної продукції, залучення їх до заняття проституцією. Результатом цього є безладні статеві зв'язки підлітків, венеричні захворювання, небажана вагітність, або глибока депресія з частими суїцидальними думками і спробами. Хлопчики, що отримали “чоловіче” виховання, приймають за норму фізичне насильство щодо жінки, а дівчинка, що піддалася сексуальному насильству, поводитиметься як жертва, безпорадна і беззахисна.

4) **ЗНЕВАЖЛИВЕ СТАВЛЕННЯ ДО ДИТИНИ** – не задовольняються життєві потреби дитини в житлі, їжі, одязі, лікуванні. Дітей залишають без нагляду, вони часто ходять голодними, брудними. Вони відстають у фізичному розвитку. Психологічні прояви: пасивність, пригніченість, відчуття непотрібності, низька самооцінка.

Загальні ознаки будь-якого виду насильства над дітьми:

- невміння зосередитися;
- проблеми з пам'яттю;
- низька самооцінка, відсутність самоповаги, ненависть до себе, що сприяє формуванню комплексу неповноцінності;
- недовіра до дорослих;
- поганий настрій;

- незрозумілі напади гніву, агресії, імпульсивна поведінка;
- почуття сорому, страху, постійного переживання провини;
- депресія;
- нездатність відчувати задоволення від чого-небудь;
- самотність, відчуженість і ін.

Репресії і тиснення в будь-якому віці мають два результати: особистість або пригнічується, якщо вона слабка, або у неї народжується протест, який може перерости в гостру форму, якщо особистість сильна. У разі застосування до дитини насильства, коли вона не в змозі активно захищатися, переживає почуття злості, але вимушена його пригнічувати. Фактично йде акумуляція злості, яка буде проявлена пізніше. Так породжується агресія дітей та інші види їх девіантної (що відхиляється) поведінки. Ставши батьками, вони теж будуть жорстокими до своїх дітей.

Останнє десятиліття характеризується підвищенням напруженості криміногенної обстановки, зростанням злочинності, особливо, злочинності серед неповнолітніх. Кримінальна активність неповнолітніх є значно вищою ніж у дорослого населення. Якщо на десять тисяч підлітків віком від 14 до 17 років протягом року припадає близько 120 злочинів, то на таку ж кількість дорослих – 90 злочинів. Але найбільш небезпечною і такою, що потребує уваги, тенденцією є збільшення за останні роки так званих резонансних злочинів, які відрізняються особливим цинізмом і жорстокістю. Основними причинами цього є соціальна незрілість і психофізіологічні особливості підлітків, прагнення пережити нові відчуття, підвищене бажання незалежності. Подібний сплав біологічних і соціальних чинників ускладнює соціальну адаптацію дітей і підлітків у суспільстві.

Дослідження причин правопорушень і злочинів, вчинених неповнолітніми, свідчать, що в 90-97% випадках механізм протиправної поведінки був запущений недоліками сімейного виховання, при чому неповнолітні приходять до протиправної поведінки під безпосереднім впливом або за участю батьків [5].

Не знаючи, як справитися з реальністю, дитина може шукати різні способи відходу від суворої дійсності. Вибір у таких дітей невеликий: алкоголь, наркотики, проституція і т.д. Нерідко “одурманення” стає єдиним способом позбавлення від щоденних скандалів, образ і принижень. “На практиці” спостерігаючи наркогенні традиції, підліток знайомиться з технологією одурманення. Діти наркозалежних батьків не тільки дуже рано долучаються до одурманення, а й починають свою наркогенну кар’єру з однією з найжорстокіших форм наркотизації – побутової хімії.

Дослідники вважають, що сьогодні кожному другому школяреві у віці від 13 до 15 років хоча б раз пропонували одурманюючий препарат. Приблизно третина з них скористалася такою пропозицією. Значна частина підлітків-наркоманів живуть у повній сім'ї (з обома батьками). Головне тут – не склад сім'ї, а атмосфера, що створюється в ній, емоційна близькість і довіра домочадців один до одного.

Набагато поширенішим у нашій культурі є алкоголізм. І наслідки можуть бути не менш плачевними, ніж у разі вживання наркотиків. Дитиною алкоголіка бути дуже образливо. Діти стараються нікому не говорити про проблему в сім'ї, навіть самим собі. Тато дуже зайнятий вином. Мама засмучена і зайнята татом. Зазвичай алкоголік – більш улюблена її дитина. Ролі, які можуть брати на себе діти в таких сім'ях: бунтар, відповідальна дитина, втрачена дитина. Бунтар виконує в сім'ї роль “козла відпущення”, тим самим, відволікаючи увагу від питушого алкоголіка. Його “бунт” дає причину батькові напиться. Такі діти постійно порушують правила, часто кидають школу, рано одружуються або заводять незаконну дитину. Відповідальний – це звичайно старший з дітей, який перебирає на себе багато обов'язків по дому. Його роль – запобігати конфліктам. Назва цієї гри – “мир за всяку ціну”. Втрачена дитина навчилася тікати від реальних подій у світ фантазій і стаючи дорослою, вона рідко знає про спрямованість і мету в житті, продовжує відчувати себе людиною безсилою, що не має вибору.

**Висновок:** агресивність, лінь, девіантна поведінка, гальмування соціальної зрілості, невпевненість, нездатність встановлювати міцні емоційні контакти і т.д. – все це як риси особистості дитини формується унаслідок деструктивних стилів поведінки батьків відносно своїх дітей.

Державна і відомча статистика, матеріали спеціальних досліджень, аналіз звертань дітей і підлітків в служби екстреної психологічної допомоги свідчать про високу потребу підростаючого покоління в захисті їх законних інтересів, наданні медико-соціальної, психологічної, правової, педагогічної та інших видів допомоги і підтримки. На жаль, сьогодні важко знайти достовірну інформацію про те, скільки на сьогодні дітей опинилося у важкій життєвій ситуації.

Отже, практичні працівники органів охорони здоров'я, освіти, соціального захисту населення з метою застосування адекватних ефективних заходів у своїй повсякденній діяльності захисту прав дитини повинні мати уявлення про дітей, що опинилися у важкій життєвій ситуації, про діагностику і реальні шляхи запобігання такої ситуації і сприяти зміцненню інституту сім'ї.

**Список використаних джерел**

1. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки дет. психиатра: Кн. для учителей и родителей. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
2. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 448 с.
3. Семейная социализация // Андреева Т.В. Семейная психология. Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2004.
4. Понятие и типы неблагополучных семей // Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей. – М.: Издательство “ВЛАДОС”. – ПРЕСС, 2003. – С.82.
5. Беседин А.А. Неблагоприятные семейные стереотипы как фактор формирования девиантного поведения подростка // Вестник международного славянского университета. Серия “Социология”. – Т4. – 2001. – №4.
6. Балакірева М.О. Про становище сімей в Україні: доповідь за підсумками. Навч. посібник. – К.: Знання-Прес, 2000, 211 с.

The family is the primary institution of socialization of man. It can be a powerful factor of development, emotional and psychological support person and a source of human mental injuries, and associated various personality disorders. The article reveals the types, especially the disadvantaged families and their negative impact on the socialization of minors.

**Key words:** Socialization, family, minors, disadvantaged families.

*Отримано: 29.03.2010*

УДК 159.9.019.4-057.847

*І.Я.Мельник*

## **Психологічні особливості формування просоціальної поведінки молодшого школяра**

Автор у статті розкриває особливості формування просоціальної поведінки молодших школярів з урахуванням її когнітивно-мотиваційних складових. Представлено аналіз теорій, які розглядають систему вивчення формування соціальної компетентності.



**Ключові слова:** молодші школярі, просоціальна поведінка, моральність, теорії соціального розвитку.

Автор в статті раскрывает особенности формирования просоциального поведения младших школьников с учетом его когнитивно-мотивационных составляющих. Предложен анализ теорий, представляющих систему изучения формирования социальной компетенции.

**Ключевые слова:** младшие школьники, просоциальное поведение, моральность, теории социального развития.

**Постановка проблеми.** Актуальність формування просоціальної поведінки є важливим соціальним явищем на сучасному етапі розвитку суспільства. Своєчасним засобом розвитку моральних якостей є врахування сензитивності у дітей молодшого шкільного віку. Саме це виступає передумовою формування просоціальної поведінки, яка здійснюється шляхом інтегративних впливів між вихованням в сім'ї та взаємодіями учня в школі. Результат внутрішньої діяльності дитини над власними переживаннями та певна реакція на покарання чи похвалу допомагають сформувати основи просоціальної поведінки. Актуальність вчасного формування у молодших школярів передумов морального вчинкового вибору із врахуванням розуміння потреби в моральності, як когнітивної складової та бажання здійснити правильний вибір, як мотиваційної складової забезпечує психологу необхідний ґрунт для формування основ стійких проявів просоціальної поведінки. Враховуючи аргументацію та важливість вивчення даного питання необхідно чітко визначити методологію проблеми.

Так, метою даної статті є аналіз особливостей формування просоціальної поведінки з врахуванням її когнітивно-мотиваційних складових.

**Аналіз останніх досліджень.** В науковій літературі просоціальну поведінку людини розглядають – “як альтруїстичні дії, націлені на благополуччя інших, надання їм допомоги” [7, с. 532]. Альтруїзм (від лат. alter – інший) – у психології – вид діяльності, безкорислива турбота про благо людей, готовність поступатися і жертвувати особистими інтересами заради іншої людини [7, с. 12]. Форми просоціальної поведінки різноманітні: від простої люб’язності до серйозної благодійної допомоги, яку надає людина іншим людям, іноді з великою шкодою для себе, ціною самопожертвування. Деякі психологи вважають, що в основі такої поведінки формується особливий мотив, і називають його мотивом альтруїзму (мотивом допомоги, мотивом турботи про інших людей) [8, с. 532]. При альтруїстичній поведінці акти турботи про інших людей здійснюються за власним переконанням людини, без будь-якого розрахунку чи тиску зі сторони.

Розглядаючи особливості формування просоціальної поведінки, а саме когнітивно-мотиваційний компонент вчинку, необхідно зазначити вплив середовища. Також біхевіористи відмічають значення наслідування, як фактора соціального навчіння, говорять про важливу роль зразків поведінки дорослого, акцентують увагу лише на зовнішньому аспекті цього процесу, на присвоєнні зразків, наслідуванні і системі заохочень і покарань. Оригінальну позицію відносно специфіки морального розвитку виявляємо в соціально-когнітивній теорії А. Бандури [1]. На думку А. Бандури, поведінка посилюється саморегулюючими спонуканими через мотиваційну сферу. Рівень мимовільної мотивації суб'єкта залежить від типу й цінності спонукань і природи норм поведінки.

**При постановці завдання** були визначені шляхи вивчення когнітивно-мотиваційного компоненту просоціального вчинку, визначення впливу контролюючого середовища в соціально-когнітивних та біхевіоральних теоріях. При постановці проблеми враховувалась важливість практичних завдань вивчення аспектів формування просоціальної поведінки як головного профілактичного заходу запобігання аморальності та асоціального розвитку дитини молодшого шкільного віку.

**Основна частина.** Просоціальна поведінка людини може бути ситуативною, яка актуалізується в діях суб'єкта в конкретних небезпечних ситуаціях (наприклад, врятування дитини ціною власного життя). Альтруїзм може стати свідомою ціннісною орієнтацією, яка визначає поведінку особистості в цілому; у цьому випадку він перетворюється в сенс життя особистості.

Просоціальна поведінка виконує деякі важливі функції як для суспільства, так і для індивіда. Численні дослідження в соціальній психології показують, що просоціальні вчинки здійснює особистість, щоб:

- 1) поліпшити власне благополуччя;
- 2) підвищити соціальний статус і заслужити схвалення інших;
- 3) підтримати образ "я";
- 4) врівноважити власний настрій і емоції.

Дослідження морального розвитку в рамках біхевіоризму значною мірою зводяться до розвитку просоціальної поведінки, формування соціальної компетентності. Як основне завдання морального розвитку виділяється завдання соціалізації маленьких дітей – навчити їх спрямовувати свої агресивні почуття в певне русло й у той же час спонукати їх до позитивної соціальної поведінки. Результати експериментальних досліджень в цьому напрямку показали, що просоціальна поведінка спонукає людину чимось

жертвувати, передбачає певні витрати або навіть ризик і може бути реакцією на позитивні мотиваційні або емоційні стани. Просоціальна поведінка формується під впливом соціального середовища і опосередковується дружніми відносинами, піклуванням, соціальним розумінням або навпаки провокує прояви асоціальної поведінки.

В результаті досягнення певних цілей виникає самозадоволення, яке тягне за собою формування мотиву прикладати максимум зусиль, необхідних для досягнення бажаної поведінки. Самооцінка визначається також минулою поведінкою – її впливом на постановку цілей. Інший фактор, що впливає на самооцінку, що регулює поведінку – особиста зацікавленість у діяльності. У тих сферах життя, які впливають на благополуччя й самоповагу, самооцінка виробляється постійно. Значною мірою на самооцінку впливає те, яким чином люди сприймають причини своєї поведінки. А.Бандура стверджує, що реакції самооцінки регулюють великий спектр поведінки людини й, у першу чергу, поведінку відповідно до моральних вимог, норм. Коли люди порушують свої внутрішні норми поведінки, вони схильні засуджувати себе й тривожитися, тому що в ході соціалізації дитина неодноразово переживала послідовність подій: провиня - внутрішній дискомфорт – покарання – полегшення [1]. Зважаючи на цю схему, дії, що не відповідають внутрішнім нормам, викликають самоосуд, негативну самооцінку, що не проходять доти, поки не наступить покарання.

Дослідження показали, що просоціальна поведінка бере початок у дошкільному дитинстві й може бути виявлена в дітей уже в ранньому віці. Так, деякі дослідники припускають, що моральне почуття виникає на другому році життя дитини. Ряд досліджень, проведених останнім часом, дозволяє нам припустити, що діти раннього віку демонструють емпатійні відносини як первинне осмислення стандартів просоціальної поведінки, як фактор, що визначає подальший розвиток моральної свідомості.

Займаючись вивченням альтруїзму, дослідники зазвичай звертають увагу на мотиваційну сферу особистості. Разом з тим поведінкові прояви на користь іншого, що реалізуються соціальними очікуваннями або навіть збільшенням самоповаги суб'єкта, не можуть відноситися до альтруїстичних; відповідно, в альтруїзмі важлива ідея повної безкорисливості, яка в явному чи прихованому вигляді мається на увазі дослідниками, але наявність якої психологічно вловити і довести дуже складно. Які ж методи виховання “безкорисливої поведінки”?

Дж.Аронфред (J.Aronfred, 1970) [9], що здійснив, з нашої точки зору, плідну спробу дослідження умов формування альтруїстичної

поведінки, вказував, що фактичне моралізування дорослого має значно менший, а іноді і зворотній ефект для прояву дитячої допомоги, співчуття, щедрості, ніж техніка навчання, що ґрунтується на виявленні наслідків альтруїстичного вчинку. Подібна поведінка витікає з позитивного досвіду сімейних відносин дитини. Цю ідею доповнив Е. Стауб (E. Staub, 1974), довівши, що рольова гра, в якій дитина стає то в позицію потребуючої допомоги, то в позицію, що її здійснює, сприяє наступному прояву просоціальної поведінки.

Прихильники теорії соціальних норм інтерпретують альтруїстичну поведінку виходячи з двох суспільних норм. Вони вважають, що альтруїстична поведінка мотивується або нормою взаємності, або нормою соціальної відповідальності. Норма взаємності властива переважно стосункам рівних з рівними. Діти надають допомогу тому, хто надає її їм, очікуючи на взаємну відповідь. У другому випадку допомога мотивується нормою соціальної відповідальності – залежне положення не дозволяє дати стільки ж, скільки отримуєш.

У зв'язку з цим можна констатувати, що прояви альтруїзму пов'язані з двома мотивами: морального обов'язку (МО) і морального співчуття (МС) [5, с. 221]. Людина з МО здійснює альтруїстичні вчинки заради морального задоволення, самоповаги, гордості, підвищення моральної самооцінки (уникання або усунення спотворення моральних аспектів Я-концепції уявлення про себе), ставлячись при цьому до об'єкта допомоги абсолютно по-різному. Допомозі властивий жертвенний характер ("відриває від себе"). Люди з МО (а це зазвичай люди авторитарного типу) характеризуються підвищеною особистою відповідальністю.

Людина з МС проявляє альтруїзм в зв'язку з ідентифікаційно-емпатійним злиттям, отождненням, співпереживанням, але іноді не доходить до дії. Її допомога не має жертвенного характеру, альтруїстичні прояви нестійкі через можливе зменшення ідентифікації і підвищення особистої відповідальності.

Встановлено, що 15% людей взагалі не мають цих мотивів, решта приблизно порівну поділяється на тих, хто має однакову силу обох мотивів, і тих, у кого один з мотивів домінує.

С.Шварц (S.Schwartz, 1977) [11] розробив процесуальну модель альтруїстичної дії, що включає в себе 4 стадії і 9 етапів .

1. Стадія актуалізації – сприймання потреби і відповідальності:
  - усвідомлення того, що людина знаходиться в стані потреби;
  - розуміння того, що існують дії, здатні полегшити її становище;
  - визнання своєї здатності сприяти такому полегшенню;
  - сприймання себе певною мірою відповідальним за зміну ситуації.

2. Стадія обов'язку – конструювання норм і зародження переживання морального обов'язку:

- активізація існуючих раніше або заданих ситуацією особистісних норм.

3. Стадія захисту – розгляд потенційних реакцій, їх оцінка і переоцінка:

- визначення витрат і оцінка можливих наслідків;
- перевизначення ситуації та її переоцінка шляхом заперечення: стану потреби (її реальності або серйозності), відповідальності за свої дії, доречності актуалізованих перед цим норм;
- повторення попередніх етапів з врахуванням зроблених переоцінок.

4. Стадія реакції: дія або не дія.

На жаль, С.Шварц не вказує, до якої стадії або етапу належать виділені ним три причини здійснення допомоги: емоційне або емпатійне збудження, актуалізація соціальних очікувань (позитивні або негативні оцінки з боку інших) і привабливість самооцінок (збереження свого “Я” у власних очах, уникання обмеження почуття власної гідності); він не вказує також, наскільки описані ним стадії відповідають альтруїстичній поведінці (очевидно, що визначення витрат і оцінка з боку інших суперечать розумінню альтруїзму).

У дослідженнях Є.В.Субботського [10] зроблена спроба визначити періодизацію розвитку моральної поведінки на підставі трьох основних векторів становлення моральної регуляції:

- операційно-технічна сфера (уміння, знання, навички і умови реалізації завдань);
- рівень довільності поведінки;
- особливості мотиваційної сфери.

На першому етапі (4-5 років) формуються інтелектуально-вольові передумови моральної поведінки, відпрацьовується програма моральної поведінки у вербальному плані і операційно-технічні можливості її реалізації. Дотримання моральної регуляції контролюється з боку дорослих.

На другому етапі дитина стає активним “втілювачем і захисником” моральних норм і правил поведінки. Контроль з боку однолітків є одним з основних факторів регуляції поведінки старших дошкільнят. Цей період характеризується наявністю яскраво виявленої суперечності вербального і реального плану поведінки. Вербальний план переважно демонструє підпорядкування моральним вимогам, у той час як у реальному плані вони часто порушуються.

На третьому етапі відбувається подальше опосередкування морального контролю. Воно полягає у формуванні довільних умінь

планувати і передбачати свої дії. У дитини розвивається чутливість до передбачуваного зовнішнього контролю. Як результат, на цьому етапі складається форма “прагматичної мотивації”, яка регулює цю діяльність. На цьому етапі в дитини, завдяки реалізації відносно неї альтруїстичного стилю спілкування, формується ще одна форма морального мотиву, яка виявляється в моральній самооцінці. Вона виникає в результаті злиття засвоєних дитиною на вербальному рівні моральних норм і альтруїстичного типу спілкування, яке переживає дитина. Так, І.Д.Бех розвинув положення про прагматичне та альтруїстичне спілкування: “Альтруїстичний тип спілкування виникає тоді, коли одна сторона чи обидві реалізують безкорисливу поведінку” [2, с. 25].

Важливою властивістю особистості, що сприяє альтруїстичній поведінці, є схильність до співпереживання людині, яка потребує допомоги (емпатія). Чим більше людина схильна до співпереживання, тим вища її готовність до допомоги в конкретному випадку (Дж.Кок та інші [J.Coke, C.Batson, K.McDevis, 1978]) [4].

На думку Т.П.Гаврилової [3], емпатія може проявлятися в двох формах – співпереживання і співчуття. Співпереживання – це переживання суб’єктом тих же почуттів, що відчуває інший. Співчуття – це чужине відношення до переживань, нещастя іншого. Перше ґрунтується більшою мірою на власному минулому досвіді і пов’язане з потребою у власному благополуччі, з власними інтересами; друге засноване розумінні неблагополуччя іншої людини і пов’язане з її потребами та інтересами. Звідси співпереживання більш імпульсивне, більш інтенсивне, ніж співчуття. Нам видається, що співчуття не завжди відображає емпатію, воно може проявлятися навіть безпристрасно, просто з ввічливості. Крім того, Л.П.Калінінський з співавторами вважають [6], що при розподілі емпатійних реакцій правильніше було б говорити не стільки про критерії різноспрямованості потреб, скільки про ступінь емоційного залучення свого “Я” під час такої реакції. Вони вважають, що співпереживання є більш індивідною властивістю, оскільки пов’язане з такою типологічною особливістю, як слабкість нервової системи, а співчуття – особистісною властивістю, яка формується в умовах соціального навчання.

Т.П.Гаврилова виявила, що співпереживання, як більш безпосередня концентрована форма емпатії, характерна більшою мірою для молодших школярів, а співчуття як більш складна опосередкована моральним знанням форма емпатійного переживання – для підлітків.

Чим більшою мірою у моральній поведінці присутнє безкорисне прагнення діяти в інтересах інших, без реальної винагороди за це,

тим вище рівень альтруїстичності учнів. На основі уявлень Т.П.Гаврилової щодо характеристики емпатії – про спрямованість (альтруїстичну, егоїстичну) та про стійкість прояву (стійку чи нестійку) – були виділені 5 типів мотивації моральної поведінки молодших школярів [3].

Стійкий альтруїстичний тип – для учнів даного типу властиве добре знання моральних норм та правил, позитивне ставлення до них, безкорисні дії в інтересах інших.

Нестійкий альтруїстичний тип – учні цього типу характеризуються знанням норм та правил поведінки, позитивним ставленням до них, діями залежно від змісту ситуації.

Нестійкий егоїстичний тип – учні, яким властивий даний тип, характеризуються недостатнім знанням норм та правил поведінки, ситуативним ставленням до них, діями залежно від змісту ситуації, значущості об'єкту альтруїзму.

Стійкий егоїстичний тип – для учнів цього типу характерне недостатнє знання норм та правил поведінки, негативне ставлення до них, дії в інтересах власного добробуту.

Тип невизначеної мотивації – учням даного типу властиві стійкі коливання поведінки від альтруїстичної до егоїстичної.

Серія діагностичних завдань дозволила виявити результати, які подані в таблиці 1. У першому класі виявилися стійкі альтруїсти (19,3%), нестійкі альтруїсти (23,8%), нестійкі егоїсти (22,1%), стійкі егоїсти (25,4%), а також учні з невизначеними мотивами поведінки (9,4%). У другому класі значно зросла група учнів з домінуючими альтруїстичними мотивами поведінки (26,1%), разом з тим виявилось менше школярів з домінуючими нестійкими альтруїстичними мотивами (23,3%) та нестійкими егоїстичними мотивами поведінки (20,1%). В порівнянні з першим класом менше стало стійких егоїстів (22,3%) та дітей з невизначеними мотивами поведінки (8,2%).

*Таблиця 1*

**Типи мотивів моральної поведінки молодших школярів**

Типи мотивів моральної поведінки	Кількість учнів, %		
	1 клас	2 клас	3 клас
Стійкі альтруїстичні	19,3	26,1	35,9
Нестійкі альтруїстичні	23,8	23,3	22,4
Нестійкі егоїстичні	22,1	20,1	19,1
Стійкі егоїстичні	25,4	22,3	16,5
Тип невизначеної мотивації	9,4	8,2	6,1



У третьокласників простежувалось подальше зростання кількості учнів, які належать до групи стійких альтруїстів, а в порівнянні з першим класом їх кількість зростає майже в два рази (35,9%).

Разом з тим встановлено стійке зменшення школярів, що належать до групи нестійких альтруїстів (22,4%), нестійких егоїстів (19,1%). Стрімке падіння кількості обстежуваних виявилось у групі стійких егоїстів (16,5%) та учнів з невизначеною мотивацією поведінки (6,1%).

Оскільки у перших-других класах учні не повністю усвідомлюють поняття моральних норм, ще вузько оцінюють наслідки моральних вчинків, вплив дорослих на них є досить значним, тому при скоєнні просоціального (асоціального) вчинку вони орієнтуються на оціночне ставлення дорослого до цього вчинку. При порушенні просоціального вчинку діти ще не можуть чітко визначитися, чим саме керувалися, які мотиви переслідували.

Отже, досліджуючи мотиви поведінки молодшого школяра при здійсненні морального вчинку, ми спостерігаємо досить динамічні зміни мотивів поведінки у респондентів у період з першого по четвертий класи. На становлення мотивів поведінки учнів молодшого шкільного віку впливає багато факторів: ставлення до морального вчинку вчителя, однолітків, старших друзів і т.д. Вплив цих факторів у кожному віковому періоді молодшого шкільного віку є досить різним. Роль кожного з них то сильнішає, то слабшає при проходженні учнів від першого до четвертого класу.

**Висновки.** Отже, слід зазначити, що експериментальні дані свідчать про домінування у першокласників егоїстичних мотивів. Поступово, в процесі навчання і виховання, в другому, а особливо в третьому класах, значно підвищується відсоток дітей, що належать до стійких альтруїстів, і водночас значно зменшується відсоток тих, які належать до стійких егоїстів. Це, на наш погляд, свідчить про те, що стійкі альтруїстичні мотиви стимулюють моральну поведінку учнів, тим самим зменшуючи прояви аморальної поведінки, яка спонукається стійкими егоїстичними мотивами. Враховуючи підходи біхевіоризму до розуміння морального розвитку моральність зводиться до просоціальної поведінки, орієнтація на вигоду, соціальне або внутрішнє схвалення приписується фактично всім проявам моральної поведінки. Разом з тим в рамках теорії наuczіння був виділений взірець моральної поведінки дорослого як фактор морального розвитку.

**Подальші напрямки досліджень.** Результати експерименту не обмежують коло зацікавленості проблемою констатації моральної

спрямованості у дітей молодшого шкільного віку. Подальші дослідження спрямовуються на підготовку розвиваючої програми формування просоціальної поведінки у дітей молодшого шкільного віку.

### **Список використаних джерел**

1. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтовний підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
3. Гаврилова Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков: Психология межличностного познания. – М., 1981.
4. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1975. – №2. – С.147-158.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2008. – 508 с.
6. Калининский Л.П., Богданова Н.В., Петрова Т.Е., Смоленская Л.М. Функциональная классификация эмпатии как феномена социальной перцепции // Психология общения и проблемы коммунистического воспитания: Тезисы докладов. – Омск, 1981.
7. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.
8. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., исправл. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
9. Субботский Е.В. Исследования проблем взаимопомощи и альтруизма в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1977. – №1. – С.164-174.
10. Субботский Е.В. Формирование морального действия // Вопросы психологии. – 1979. – №3. – С.47-55.
11. Schwartz S.H. Normative influence on altruism. *Advances in Experimental Social Psychology*. V.10. – N. Y., 1977.

The author of the article reveals the features formings of moral junior school settings prosocially a behaviour with an account her cognitive-motivational constituents. Presented by the analysis of theories that reveal the formation of the social system of study skills.

**Keywords:** younger students, moral settings prosocially a behavior, morality, theories of social development.

*Отримано: 14.03.2010*

## Психологічний аналіз агресивності як передумови делінквентної поведінки неповнолітніх

У статті розглядаються питання агресивності неповнолітніх як передумови делінквентної поведінки, проводиться аналіз наукових підходів до визначеного питання. Висвітлюються психологічні та ситуативні фактори, які впливають на виникнення агресивності.

**Ключові слова:** психологічний аналіз, агресивність, передумови, поведінка, неповнолітні, психологічні фактори, ситуативні фактори.

В статье рассматриваются вопросы агрессивности несовершеннолетних как предпосылки делинквентного поведения, проводится анализ научных подходов по этому вопросу. Освещаются психологические и ситуативные факторы, которые влияют на возникновение агрессивности.

**Ключевые слова:** психологический анализ, агрессивность, предпосылки, поведение, несовершеннолетние, психологические факторы, ситуативные факторы.

У теорії, що пояснює природу агресивності, існує три відмінних один від одного підходи. Всі вони відображають погляди й емпіричний досвід конкретних досліджень і психологічних шкіл різного часу.

У зв'язку з тим, що тенденція делінквентної та злочинної поведінки неповнолітніх має сталу тенденцію до зростання, визначення факторів, які є передумовою виникнення такої поведінки, залишаються актуальними.

В даній статті ми намагаємося у формі наукового аналізу поєднати і висвітлити основні психологічні дослідження з питань агресивності неповнолітніх, яка в подальшому стає передумовою делінквентної поведінки. Висвітлення і аналіз різних наукових підходів до питання агресивності неповнолітніх і є основною метою даної статті.

В основу цієї статті були покладені наукові дослідження в галузі психології, а саме: роботи Бютнера К., Левітова М.Д., Лоренца К., Мартенса Р., Семенюка Л.М., Фрейда З. та ін.

Перша теорія, одним з основоположників якої є З.Фрейд, – теорія потягів. З.Фрейд вважав, що в людині існує два найбільш потужні інстинкти: сексуальний (лібідо) і інстинкт смерті. Перший розглядався як прагнення, пов'язане із творчими тенденціями в поведінці людини: любов'ю, турботою, близькістю. Другий несе в

собі енергію руйнування, його завданням є “приводити все органічно живуче до стану безжиттєвості” [1]. Це злість, ненависть, деструктивність.

Виникнення й подальше становлення агресивності в З.Фрейда пов’язується зі стадіями дитячого розвитку. Ці погляди розділялися багато в чому й іншими психологами, що розглядають агресивний компонент мотивації як один з основних у поведінці людини [2].

Нове звучання ця тема одержала завдяки роботам одного з основоположників етології К.Лоренца [2], котрий стверджував, що агресивний інстинкт багато значив у процесі еволюції виживання й адаптації людини. Але стрімкий розвиток науково-технічної думки й прогрес обігнали природно поточне біологічне й психологічне дозрівання людини й призвели до вповільнення розвитку гальмівних механізмів агресії, що неминуче тягне періодичне зовнішнє вираження агресії. Інакше внутрішня напруга буде накопичуватися й створювати “тиск” усередині організму, поки не призведе до спалаху неконтрольованої поведінки.

Втім, слід зазначити, що “психогідравлічна модель” К.Лоренца в основному базується на часто невинуватому перенесенні результатів досліджень, отриманих на тваринах, на людське поведіння. Іншим слабким місцем теорії інстинктів є зумовленість способів керування агресією: вважається, що людина ніколи не зможе впоратися зі своєю агресивністю. І оскільки агресія, що накопичується, неодмінно повинна бути відреагована, єдиною надією залишається спрямування її у потрібному руслі. Наприклад, прихильники теорії інстинктів вважають, що найбільш цивілізованою формою розрядки агресії для людини є конкуренція, різного роду змагання, заняття фізичними вправами й участь у спортивних змаганнях.

Однак більшість психологів не розділяють такого фатального погляду на людське поведіння. По-перше, хоча ними й не заперечується, що людська агресивність має свої еволюційні й фізіологічні корені, але засуджується обмеженість уявлень про природу людини як про щось незмінне. По-друге, розходяться думки й у відношенні того, є агресія інстинктом або ж вона лише поставляє енергію, що дозволяє “Я” ефективно здійснювати “принцип реальності”, переборювати перешкоди на шляху до задоволення інших потягів. Тому вважається, що агресивність – це сила, за допомогою якої людина виражає свою любов і ненависть до навколишнього або самого себе й з якої вона намагається задовольнити свої інстинкти. Агресія є механізмом, завдяки якому ці інстинктивні тенденції направляються на інші об’єкти, і, в першу

чергу, на людей, в основному з метою їхнього підкорення або завоювання.

Згодом навіть багато психоаналітиків відійшли від “твердих схем” фрейдівської концепції й стали розглядати не тільки біологічну, але й соціальну сторону агресії.

За А.Адлером, агресивність є невід’ємною якістю свідомості, що організовує її діяльність. Агресія розуміється в більш широкому контексті напруги конфронтуючих початків: життя й смерті, суб’єкта й об’єкта, тези й антитези, любові й війни. Універсальною властивістю живої матерії є змагальність, боротьба за першість, прагнення до переваги. У свідомості закладена інтенція тріумфу. Однак ці базові потяги стають автентичними тільки в контексті правильно усвідомленого соціального інтересу. Агресивна або, виражаючись словами А.Адлера, “агонізуюча” свідомість породжує різні форми агресивної поведінки від відкритого до символічного, якою, наприклад, є хвастощі, мета якої полягає в символічній реалізації власної могутності й переваги. Агресивність, вплітаючись у контекст культури, здобуває й інші символічні форми (ритуали, обряди), а також інші види соціальної активності. Більше того, зп А.Адлером, усяке контрпримушення, тобто агресія у відповідь, є природною свідомою або несвідомою реакцією людини на примус, що впливає із прагнення кожного індивіда відчувати себе суб’єктом, а не об’єктом. Антитезою насильства, що розуміється як зловживання владою, в індивідуальній психології є “категорична ненасильність” [3].

Інший представник психоаналізу Э.Фромм розглядав два зовсім різних види агресії. Це оборонна, “доброякісна” агресія, що служить справі виживання людини; вона має біологічне коріння й згасає як тільки зникає небезпека або загроза життю. Інший вид представляє “зляккісна” агресія – це деструктивність і жорстокість, які властиві тільки людині й визначаються різними психологічними й соціальними факторами.

Наступна теорія – фрустраційна теорія. Ця теорія виникла як протиставлення потягам: тут агресивна поведінка розглядається як ситуативний, а не еволюційний процес. Засновником цього напрямку дослідження людської агресивності вважається Дж.Доллард [4]. Відповідно до його поглядів агресія – це не автоматично виникаючий в організмі людини потяг, а реакція на фрустрацію: спроба перебороти перешкоду на шляху до задоволення потреб, досягнення задоволення й емоційної рівноваги.

Розглянута теорія стверджує, що, по-перше, агресія завжди є слідством фрустрації, і, по-друге, фрустрація завжди спричиняє

агресію. Схема “фрустрація – агресія” базується на чотирьох основних поняттях: агресія, фрустрація, гальмування й заміщення.

Агресія розуміється як намір нашкодити іншому своєю дією, як “акт, цілеспрямованою реакцією якого є нанесення шкоди організму” [4].

Фрустрація виникає, коли з’являється перешкода здійснення умовної реакції. Причому величина фрустрації залежить від чинності мотивації до виконання бажаної дії, значущості перешкоди для досягнення мети й кількості цілеспрямованих дій (спроб), після яких настає фрустрація. Як, наприклад, батьки-акуратисти і педанти привчають свою маленьку дитину підтримувати порядок у дитячій кімнаті. Як правило, це ні до чого, крім появи стану фрустрації й агресивних реакцій у батьків, не призводить, і на голову дитини, як з рога достатку, сиплються саркастичні зауваження, обвинувачення, догани й покарання.

Гальмування – це тенденція обмежити або згорнути дії через очікувані негативні наслідки. Зокрема встановлено, що гальмування будь-якого акту агресії прямо пропорційно силі очікуваного покарання. Імовірно, тому батьки, що практикують покарання своїх дітей за погані оцінки в школі, майже завжди по зовнішній активності й настрою дитини безпомилково визначають, яку оцінку вона одержала у школі: дитина приходить додому з почуттям провини й прагне усамітнитися.

Крім того, гальмування прямих актів агресії майже завжди є додатковою фрустрацією, що викликає агресію по відношенню до людини, що сприймається винуватцем цього гальмування, і посилює спонукання до інших форм агресії. Так, наприклад, дитина, якій мати не дозволяє битися або балуватися, починає ображати її й дорікати в нелюбові.

Заміщення – це прагнення брати участь в агресивних діях, спрямованих проти якої-небудь іншої особи, а не справжнього (дійсного) джерела фрустрації. Дитина, що не може покарати винного старшого брата, зі злістю рве його колекцію марок. Або розсерджений молодшому братом батьків старший брат б’є ні в чому не винного молодшого. Можливий й інший приклад зі шкільного життя: коли хлопчикам забороняють битися з дівчатками, вони нишком смикають їх за коси.

Однієї із примітних ідей фрустраційної теорії агресії є ефект катарсису, запозичений із психоаналізу. Катарсис (у буквальному значенні “очищення емоцій”) – це процес звільнення від збудження або від накопиченої енергії, що призводить до зниження рівня напруги. Суть цієї ідеї полягає в тому, що фізичне або емоційне

вираження ворожих тенденцій призводить до тимчасового або тривалого полегшення, у результаті чого досягається психологічна рівновага й ослаблення готовності до агресії. Уявлення про те, що акти агресії знижують імовірність прояву агресивності надалі, не є відкриттям. З.Фрейд й інші психоаналітики надають великого значення ефекту катарсису, часто пояснюючи ним потребу людини очиститися від агресивних тенденцій. Зокрема існують дані, які свідчать про те, що якщо людина, будучи об'єктом агресії, не може відповісти тим же, то в неї піднімається кров'яний тиск, тоді як при безпосередній агресивній відповіді воно значно знижується [5]. Однак багато експериментальних даних не дозволяють однозначно оцінити ефективність катарсису: встановлено, що в ряді випадків агресивне поведіння знижує подальші агресивні прояви, а в ряді випадків, навпаки, підвищує [5].

Як і попередня концепція, фрустраційна теорія не уникла зауважень та свою адресу. Основний удар критики прийшовся на гіпотезу про жорстку взаємозумовленість самої схеми “фрустрація-агресія”. Було замічено, що люди досить часто випробовують фрустрацію, але не обов'язково при цьому поведуться агресивно, і навпаки. Прихильники фрустраційної теорії погодилися й трохи видозмінили свою позицію. Представником такої модифікованої форми теорії обумовлення агресії фрустрацією є Л.Берковитц [4]. По-перше, він увів нову додаткову змінну, що характеризує можливі переживання, які виникають у результаті фрустрації, – гнів як емоційну реакцію на фрустраційний подразник. По-друге, він визнає, що агресія не завжди є домінуючою реакцією на фрустрацію й за певних умов може пригнічуватися.

У концептуальну схему “фрустрація – агресія” Л.Берковитц увів три істотні виправлення: а) фрустрація не обов'язково реалізується в агресивних діях, але вона стимулює готовність до них; б) навіть при стані готовності агресія не виникає без належних умов; в) вихід із фрустраційної ситуації за допомогою агресивних дій виховує в індивіда звичку до подібних дій [5].

На закінчення необхідно відзначити, що в процесі свого розвитку фрустраційний підхід зазнав значних змін й розділився на дві відносно самостійні течії. Представники першої течії залишилися прихильниками фрустраційно-агресивної гіпотези й продовжують в основному досліджувати умови, при яких ситуація фрустрації веде до виникнення агресивних дій. До таких важливих, на їхній погляд, умов належать: подібність – відмінність агресора й жертви, виправданість – невинуватість агресії, рівень агресивності як особистісної характеристики людини.



Прихильники другої течії створили власну концепцію фрустрації, в основу якої покладений аналіз фрустраційних ситуацій, класифікації й типології реакцій на фрустрацію. Так, С.Розенцвейгом виділяються три типи причин, які породжують (викликають) фрустрацію:

1) нестатки – відсутність необхідних коштів для досягнення мети або задоволення потреби. Як ілюстрація “зовнішнього нестатку”, тобто випадку, коли фрустратор перебуває поза самою людиною, С.Розенцвейг приводить ситуацію, коли людина голодна, а їжу дістати не може. Прикладом “внутрішнього нестатку”, тобто при фрустраторі, що знаходиться в самій людині, може служити ситуація, коли чоловік відчуває потяг до жінки й разом з тим усвідомлює, що він настільки непривабливий, що не може розраховувати на взаємність;

2) втрати – втрата предметів або об’єктів, що раніше задовольняли потреби. Приклади: смерть близької людини; згорів будинок, у якому довго жили (“зовнішня втрата”); Самсон, що втратив своє волосся, у яких, по легенді, знаходилася вся його сила (“внутрішня втрата”);

3) конфлікт – одночасне існування двох несумісних один з одним спонукань, амбівалентних почуттів або відносин.

Крім того, багато дослідників стали розглядати агресію лише як один з можливих виходів із фрустраційної ситуації. Більше того, деякі з них дійшли висновку, що при фрустрації особистість реагує цілим комплексом захисних реакцій, одна з яких відіграє провідну роль [5]. Наприклад, у деяких випадках людина реагує на фрустрацію виходом, що супроводжується агресивністю, яка не проявляється відкрито: у буквальному значенні – піти, голосно лягнувши дверима.

Третя теорія, на яку звертаємо увагу, – теорія соціального научіння. На відміну від інших, ця теорія говорить, що агресія являє собою засвоєну поведінку в процесі соціалізації через спостереження відповідного способу дій і соціальне підкріплення [6].

Теорія соціального научіння – це, в першу чергу, вивчення людської поведінки, орієнтованої на зразок. Зразок у цьому випадку розглядається як засіб міжособистісного впливу, завдяки якому можливе формування (зміна) відношення або способу дій людини. Тому істотна увага тут приділяється вивченню впливу первинних посередників соціалізації, а саме батьків, на навчання дітей агресивній поведінці. Зокрема було доведено, що поведінка батьків може виступати як модель агресії і що в агресивних батьків звичайно бувають агресивні діти.

Крім того, названа теорія стверджує, що людина навчається й більше ефективним агресивним діям: чим частіше вона їх вико-

ристовує, тим досконалішими стають ці дії. Разом з тим істотне значення має успішність агресивних дій: досягнення успіху при прояві агресії може помітно підвищити силу її мотивації, а постійно повторюваний неуспіх – силу тенденції гальмування.

Іншим важливим елементом цієї теорії є соціальне підкріплення. Під підкріпленням звичайно розуміється яка-небудь дія, покликана підсилити певну реакцію. Якщо говорити про соціальне підкріплення, варто мати на увазі неवलлове підкріплення, словесне і несловесне звернення, контрольоване іншими людьми. Це може бути похвала й догана, посмішка й глузування, дружні й ворожі жести. Розрізняють дві форми підкріплення.

1. Позитивне підкріплення – це будь-який стимул, що впливає із реакції, підсилює її або підтримує на тому ж рівні.

2. Негативне підкріплення – це стимул, усунення якого підсилює реакцію.

Разом з тим існує й безліч самих способів підкріплення. Найпоширенішими є заохочення й покарання. Таким чином, у практиці виховання найчастіше використовуються чотири різновиди підкріплення:

1) якщо слідом за реакцією неповнолітнього ідуть позитивні підкріплювальні засоби, то результат – позитивне підкріплення. Наприклад, коли батько або педагог постійно хвалять неповнолітнього за гарне, зразкове поведіння;

2) якщо позитивне підкріплення усувається після тієї або іншої реакції неповнолітнього, то результат – негативне покарання. Наприклад, коли неповнолітній, звиклий до похвали за шкільні успіхи, раптом не почув її після одержання відмінної оцінки. Він звик до похвали, а цього разу її не було. І в результаті відсутність похвали сприймається неповнолітнім як покарання;

3) якщо за реакцією іде негативне підкріплення, то результат – позитивне покарання. Приміром, підліток, який відчуває дефіцит уваги й любові з боку батьків, робить крадіжку й одержує від них суворе покарання. Це покарання і є позитивним покаранням: він, нарешті, привернув увагу батьків;

4) якщо негативні підкріплювальні засоби усуваються після реакції, то результат – негативне заохочення. Наприклад, учень, якого педагог протягом року сильно критикував за слабе навчання, в останній чверті підвищив свою успішність, за що педагог не похвалив його, але й не сказав нічого поганого. Тому відмова від критики розглядається дитиною як заохочення.

Що стосується досліджуваної проблеми, то існують докази того, що, якщо неповнолітній поводить себе агресивно й одержує при цьому

позитивне підкріплення певних агресивних актів, зрештою, сформує звичку агресивно реагувати на різні подразники. Отже, спостереження й підкріплення агресії згодом розвиває в людини високий ступінь агресивності як особистісної риси. Точно так само спостереження й підкріплення неагресивної поведінки розвиває низький ступінь ворожості [7].

Звернемо увагу, що при переході від молодшого шкільного до юнацького віку співвідношення таких поведінкових реакцій, як фізична, вербальна, непряма агресія й негативізм, істотно змінюється. У хлопчиків протягом всіх вікових етапів стійко домінують фізична агресія й негативізм, а в дівчаток – негативізм і вербальна агресія. У віковому аспекті слід зазначити загальне наростання агресивних і негативістських тенденцій як у хлопчиків, так й у дівчаток. Разом з тим примітно тимчасове зниження фізичної й вербальної агресії у хлопчиків до 16 років, а також непрямої агресії й негативізму до 14 й 16 років. У дівчаток – ослаблення реакцій фізичної й вербальної агресії відзначається в 14-літньому віці, а непряма агресія й негативізм мають постійні тенденції до наростання.

Існують і статеві розходження агресивних реакцій. Хлопчики відрізняються перевагою реакцій фізичної агресії, у той час як дівчатка з віком частіше прибігають до непрямих способів вираження агресії: вербальної, непрямої й негативізму. Можливо, це пов'язане з тим, що агресія хлопчиків спрямована “назовні”, а дівчаток – “всередину” [8].

Традиційні уявлення про чоловічу й жіночу агресивність позначаються й на подальшій поведінці: хлопчики і дівчатка тою або іншою мірою навчаються пригнічувати власні агресивні спонукання, однак хлопчики все-таки мають більше можливостей для вільного прояву агресивності.

Крім того, якщо в процесі розвитку дитина не навчиться контролювати свої агресивні імпульси, то надалі це загрожує переважною орієнтацією на однопітків – у підлітковому віці й схильністю до делінквентної поведінки – у юнацькому. Так, наприклад, встановлено, що спонтанне вираження гніву й здійснення насильства по відношенню до оточуючих у 8 років призводить до використання фізичної сили проти інших осіб, блуканню по вулицях, потягу до компанії, пошуку задоволень у палінні, прийнятті алкоголю, здійсненні правопорушень – в 14 років, а надалі в 20 років – до деструктивних вчинків, конфліктам з оточуючими, потреби вчинити більш тяжкі правопорушення.

На виникнення агресії часто впливають не тільки фактори,

опосередковані особливостями процесу розвитку в онтогенезі й соціалізації, але й ситуативні. Такими основними факторами є:

1. Оцінка іншими людьми. Було встановлено, що присутність інших осіб уже саме по собі може або підсилювати, або гальмувати агресію. Однак тут важливу роль відіграє оцінка ступеня агресивності спостерігача. Так, наприклад, експериментально доведено, що якщо за поведінкою неповнолітніх спостерігала людина, що сприймалася ними як особа, схильна до агресії, то неповнолітні виявляли більше актів агресивного характеру. Якщо в цій же ситуації спостерігачем виявлялася особа, яка сприймалася неповнолітніми як супротивник агресії, то їхня поведінка відрізнялася більшою стриманістю.

2. Навмисність агресії. Існує точка зору, що для початку агресії нерідко буває досить тільки знання, що інша людина має ворожі наміри, хоча безпосереднього акту нападу не було. Часто в таких випадках основним стимулом виступає гнів, що виникає як емоційна реакція на заплановане насильство. Однак у тих випадках, коли супротивник заздалегідь просить вибачити його за агресивне поводження, дуже часто гнів не виникає взагалі, і відповідної агресії не відбувається.

Крім того, якщо людина, приміром, усвідомлює, що конфлікт або інший інцидент виявився ненавмисним, і розуміє, що відбулася помилка, то гнів, бажання помсти й прагнення до відповідної агресії в неї можуть швидко пройти.

3. Сприйняття агресії. Широке поширення відео- і телепрограм із сюжетами насильства й захоплення ними дітей викликають гостру критику педагогів і соціальних працівників, які вважають, що сцени насильства на екрані й фільми жахів роблять неповнолітніх більше агресивними і жорстокими. У рамках теорії соціального навчання існують дані, які свідчать про те, що переживання, викликані пасивним спостереженням агресії й насильства, що відбуваються як на екрані, так й у реальному житті, ведуть не до катарсисного ефекту, як припускає теорія потягів, а навпаки, до збудження агресії. Ця думка спирається на дані про те, що спостерігач, особливо якщо він неповнолітній, виявляє тенденцію робити ті ж самі дії, як й особа, за якою він спостерігає.

4. Бажання відплати (помсти). Як ми вже відзначали, часто агресія, особливо в підлітковому і юнацькому віці, може виникати як відповідна реакція на неприйнятну поведінку оточуючих, тобто як акт відплати за що-небудь. Існують також деякі дані, які свідчать про наявність прямої залежності між можливістю здійснити відплату й агресією. Було визначено, що при відсутності можливості відплати рівень агресивної мотивації в результаті фрустрації підвищується, а рівень мотивації гальмування агресії знижується.

### **Список використаних джерел**

1. Фрейд З. Я и Оно. – Тбилиси, 1991.
2. Лоренц К. Агрессия. – М., 1994.
3. Пулккинен Л. Становление образа жизни с детского до юношеского возраста // Психология личности и образ жизни. – М., 1987.
4. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопр. психологии. – 1967. – №6.
5. Семенюк Л.М. Психологическая сущность агрессивности и ее проявление у детей подросткового возраста // Метод. рекомендации в помощь педагогам-практикам. – М., 1991.
6. Нравственность, агрессия, справедливость // Вопр. психологии. – 1992. – №1-2.
7. Мартенс Р. Социальная психология и спорт. – М., 1979.
8. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. – М., 1991.

The article is devoted to actual questions of teenagers' aggressiveness as a background of delinquent behaviour and analysis of different scientific approaches of this phenomena. Psychological and situational factors of aggressiveness are discussed as well.

**Key words:** psychological analysis, aggression, conditions, behavior, minor, psychological factors, situational factors.

*Отримано: 15.03.2010*

**УДК 316.6**

*Я.І. Моргун*

## **Гендерні стереотипи в структурі психологічного портрета лідера**

Стаття присвячена дослідженню таких соціально-психологічних феноменів, як гендерні стереотипи та стереотипи лідерства. Проведений теоретичний аналіз літературних джерел щодо досліджуваного явища доповнений емпіричним дослідженням за участю студентів вищих навчальних закладів. Дані дослідження підтверджують домінування маскулінних характеристик в структурі психологічного портрета лідера, відображають явища вертикальної і горизонтальної гендерної сегрегації ринку праці України.

**Ключові слова:** гендер, гендерні стереотипи, стереотипи лідерства, психологічний портрет, гендерна сегрегація.

Стаття посвячена дослідженню соціально-психологічних феноменів, серед яких гендерні стереотипи та стереотипи лідерства. Результати дослідження в цілому підтверджують домінування маскулінних характеристик в структурі психологічного портрета лідера, відображають явища горизонтальної та вертикальної гендерної сегрегації ринку праці.

**Ключевые слова:** гендер, гендерные стереотипы, стереотипы лидерства, психологический портрет, гендерная сегрегация.

Одним із найважливіших індикаторів соціальних змін у галузі запровадження політики гендерної рівності є наявність приблизно однакової кількості чоловіків та жінок, що займають в суспільстві лідерські позиції [2]. У багатьох західних країнах, незважаючи на постійно зростаючий інтерес до гендерної проблематики, рівні долі чоловіків та жінок у лідерських позиціях все ще не представлені. Незважаючи на зростання кількості жінок у лідерських позиціях, наприклад, менеджери, законодавці, керівники, жінки переважно концентруються на найнижчих щаблях влади. Особливий дефіцит жінок у світі загалом спостерігається на найвищих щаблях виконавчої влади. Так, за даними Європейської комісії (European Commission, 2007) у найбільших компаніях країн-членів Євросоюзу жінки представляють лише 4% президентів та 10% членів вищої управлінської влади [2]. Подібну ситуацію ми можемо спостерігати і в Україні. Так, з 1991 року, тобто з періоду отримання Україною незалежності. Головами Верховної Ради та їхніми заступниками традиційно обирають чоловіків. Незважаючи на те, що після виборів 2006 року кількість жінок збільшилася не тільки в парламенті (8,5% за даними на 2006 рік), а й в органах місцевого самоврядування, вона як і раніше виявляється значно заниженою порівняно з європейськими стандартами. До того ж Україні притаманна ще одна закономірність: у сільських та селищних радах представниць жіночої статі понад половину, але чим вищий орган влади, тим більше в ньому керівників-чоловіків. Такий стан речей обумовлює актуальність дослідження гендерних особливостей професійної самореалізації особистості, соціально-психологічних перешкод, що стоять на шляху розвитку успішної професійної кар'єри жінок.

Проблема дослідження гендерної рівності у сфері суспільного виробництва є досить складною та неоднозначною, оскільки, крім законодавчого компоненту, неодмінно включає і соціально-психологічний. Так, на законодавчому рівні жінки не мають обмежень, щодо зайняття лідерських позицій, крім того, згідно з міжнародними

зобов'язаннями, Україна планує до 2015 року забезпечити гендерне співвідношення на рівні не менше 30% частки жіночої статі у представницьких органах влади і на вищих щаблях вертикалі влади, скоротити наполовину розрив у доходах жінок і чоловіків. Проте, незважаючи на державне квотування, проблема залишається відкритою. Так, наприклад, у традиційно жіночих галузях виробництва, таких, як соціальна сфера, освіта, культура, побутове обслуговування, система охорони здоров'я, зафіксовані найнижчі зарплати, причому рівень заробітку жінок у цих галузях не перевищує 76,7% від рівня заробітку чоловіків, що займають переважно керівні позиції. Такий стан речей висуває на перший план соціально-психологічні аспекти даної проблеми, зокрема гендерні стереотипи та стереотипи лідерства.

У широкому розумінні стереотипи являють собою ригідні, типізовані уявлення про характеристики або еталони поведінки певного соціального об'єкту. Відповідно виділяють расові, етнічні, гендерні стереотипи та багато інших їх різновидів. Гендерні стереотипи являють собою шаблонні, резистентні уявлення про риси особистості та еталони поведінки чоловіків та жінок, що у більшості культур є антагоністичними.

Традиція розмежування чоловіків та жінок як дві психологічно різні групи домінує у популярній літературі дотепер. Наприклад, праця Дж. Грея (John Gray, 1992) "Чоловіки з Марсу, жінки з Венери", яка обґрунтовує ненормативні психологічні відмінності між чоловіками та жінками, мала 30-ти мільйонний тираж та була перекладена 40 мовами. Праця Д. Тенен (Deborah Tannen, 1991) "Ти просто не розумієш..." презентує ідею про те, що мовні патерни чоловіків та жінок настільки різні, що можна стверджувати про належність їх до різних лінгвістичних спільностей або культур. Ця книга була бестселером у "New York Times" протягом багатьох років і була перекладена 24 мовами [4].

З іншого боку, традиції розрізняти чоловіків та жінок і відносити їх до фундаментально різних спільностей мають і наукове коріння. Так, Т. Парсонс (Parsons & Balles, 1951) ще у 1951 році зробив значний внесок у створення міфу про статеві відмінності. Він розділяв поведінку чоловіків та жінок у рамках двох різних стилів: експресивного та інструментального, що є фундаментом існування гендерних стереотипів і у наш час [1]. У рамках експресивного стилю поведінки суспільство дозволяє жінкам демонструвати емоційність, чутливість, вразливість, у той час як чоловіки у рамках інструментального стилю більш схильні демонструвати активність, ініціативність, агресію, тобто переважно ділові якості.



Як зазначають Дж. Вільямс та Д. Бест (Williams and Best, 1994), гендерні стереотипи являють собою один із трьох пов'язаних між собою але неоднорідних компонентів. Не менш важливими є самосприйняття (міра, до якої гендерні стереотипи відображені у Я-концепції чоловіків та жінок) та гендерно-рольова ідеологія (вірування про належне взаємовідношення ролей чоловіків та жінок) [3]. Новітні дослідження гендерних стереотипів дозволяють виділити три складові їх змісту: описовий аспект (наприклад, жінки є емоційними), прогностичний аспект (наприклад, жінки мають бути емоційними) та аспект заборони (наприклад, жінки не повинні бути домінуючими) [2]. Ці три компоненти приймають активну участь у формуванні багатьох інших соціально-психологічних феноменів, таких як вірування та очікування, що у свою чергу відображуються у гендерно-рольовій ідеології суспільства, гендерно зумовленому розподілі ролей. Так, як показують крос-культурні дослідження, розподіл суспільних ролей є панкультурним феноменом і обумовлює різні види зайнятості та форми поведінки жінок і чоловіків.

Крос-культурне дослідження, проведене Дж. Вільямс та Д. Бест (Williams and Best, 1994) протягом 80-их – 90-их років ХХ ст., що охопило більше 30 країн, демонструє наявність спільних та однотипних уявлень щодо стереотипізованих рис чоловіків та жінок. Так, у більшості культур світу чоловіки виступали як активні, агресивні, впевнені в собі, наполегливі тощо, в той час як жінки – емоційними, боязкими, залежними, чутливими, підтверджуючи тим самим панкультурний характер стереотипів гендерних рис [3].

Незважаючи на постійно зростаючий інтерес до гендерної проблематики, проблема руйнування гендерних стереотипів та забезпечення гендерної рівності у всіх галузях життя наразі залишається актуальною. Суспільство чинить значний опір руйнуванню стереотипів, оскільки виконання жінками та чоловіками нетрадиційних ролей суперечить усталеним алгоритмам сприймання та переробки інформації. Так, згідно з теорією гендерних схем (Ш. Берн) категоризація особистості за статевою належністю задіює ментальні асоціації або очікування щодо жінок і чоловіків. У цих асоціаціях провідне місце займають дві категорії очікувань – комунікативні та ділові. Концепція жінки, як правило, передбачає такі якості, як емоційність, доброзичливість, співчутливість. Натомість концепція чоловіка передбачає такі якості, як агресивність, амбіційність, домінантність, самовпевненість [2].

Різні поведінкові патерни, що їх приписують чоловікам і жінкам, мають прямий зв'язок з розвитком професійної кар'єри жінки, досягнення нею найвищих щаблів кар'єри та посади. З одного боку,

це пов'язано з часовою перспективою особистості, орієнтацією чоловіків та жінок на ті чи інші галузі життя, змістом планованого та очікуваного майбутнього. Дослідження часових перспектив чоловіків та жінок свідчать про наявність певних відмінностей у структурі та змісті бажаного майбутнього. Так, відповідно до гендерних ролей, чоловіки більш орієнтовані на професійну реалізацію, в той час як у ціннісній сфері жінок домінують установки на сім'ю та виховання дітей [5]. З іншого боку, стереотипні уявлення та очікування щодо рис особистості жінок і чоловіків можуть призводити до дискримінації або пов'язаних з нею соціально-психологічних ефектів (ефект скляної стелі, ефект скляного ескалатора), що перешкоджають кар'єрному просуванню жінки.

Е. Іглі та С. Счесні (Eagly, A.H. & Sczesny, S., 2008) зазначають, що поряд із гендерними стереотипами (тобто стереотипами чоловіків та жінок) існують і стереотипи лідерства, що є чи не найбільшою проблемою професійної реалізації жінки. Традиційні стереотипи лідерства є переважно маскулініними з особливим акцентуванням на ділових якостях. Цей акцент, як зазначають дослідники, не дивує, беручи до уваги те, що більшість людей, які обіймають лідерські позиції, є чоловіками. Наприклад, типовий портрет менеджера у бізнес-організації є своєрідним поєднанням описової та прогностичної складової стереотипу і включає 6 основних типів діяльності, що вимагаються від успішного лідера. Серед них: а) змагання з колегами у професійній діяльності, б) керування іншими, використання відповідних санкцій, в) активна та асертивна поведінка, г) зайняття унікальної та активної позиції, д) виконавча активність у повсякденній діяльності, е) розвиток позитивних відносин з начальством. Дане описання підкреслює змагання та ієрархію: менеджер, як правило, повинен вирізнятися своєю унікальністю, здатністю керувати іншими та наявністю зацікавленості у змаганні [2]. В. Счейн (Schein V.E., 2001) на основі проведеного нею дослідження зазначає, що у психологічному портреті успішного менеджера домінують такі традиційно маскулініні якості, як: здатність до змагання, впевненість в собі, активність, агресивність, амбіційність. Лише кілька традиційно фемінінних комунікативних якостей були визначені як не менш важливі у діяльності менеджера – це інтуїція та здатність допомагати [6].

Деякі новітні дані свідчать про певні зміни у стереотипах лідерства, що пов'язані зі зростанням значення таких традиційно фемінінних якостей, як: здатність допомагати іншим, підтримка, емпатія. Проте, незважаючи на певний прогрес у цьому питанні (переважно у західних країнах), стереотипи лідерства залишаються

тісно пов'язаними зі стереотипами чоловіків і лише у деяких випадках позитивно корелюють з традиційно жіночими якостями.

У проведеному нами дослідженні підлягала перевірці гіпотеза, згідно з якою традиційно маскулітні риси – амбіційність, цілеспрямованість, незалежність, реалістичність тощо – є провідними у психологічному портреті сучасного лідера, у той час як традиційно фемінітні риси (тактовність, чутливість, поступливість, здатність співпереживати) посідають другорядне місце.

У дослідженні взяли участь 190 студентів I – IV курсів (95 хлопців та 95 дівчат, середній вік 19,3 роки). Досліджувані представляли фізико-математичний та психологічний факультети Чернігівського державного педагогічного університету, ПВНЗ “Чернігівська філія Рівненського інституту слов’янознавства”, а також факультет технології дизайну Міжнародного інституту технології та дизайну (м. Чернігів).

Згідно з висловленим припущенням нами була розроблена анкета, що містила детальну інструкцію з проханням ознайомитися з пропонованими вакансіями та оцінити наведені нижче риси особистості уявного претендента за 7-ми бальною шкалою від 1 бала (ця риса є абсолютно неважливою для кандидата) до 7 балів (ця риса є необхідною для кандидата). Після цього досліджуваним пропонувалося поставити позначку на процентній шкалі під кожною вакансією, що демонструє якою мірою вимоги професії є сумісними з жінками та чоловіками. Досліджуваним повідомлялось, що дана анкета направлена на визначення рівня поінформованості молоді щодо вимог до особистості на сучасному ринку праці (справжня мета дослідження не повідомлялася). Оцінюванню підлягали керівні вакансії у різних галузях виробництва: будівництво, сервіс та обслуговування, промисловість, державна служба, громадське харчування. Риси особистості, що оцінювалися респондентами, запозичені зі згаданого вище крос-культурного дослідження Дж. Вільямса та Д. Бест. Так, п’ять рис особистості у більшості країн світу були охарактеризовані як маскулітні (амбіційність, незалежність, цілеспрямованість, реалістичність, ініціативність), інші п’ять – як суто фемінітні (здатність співпереживати, комунікабельність, тактовність, чутливість, поступливість).

Відповідно до мети, завдань та гіпотези дослідження передбачався кількісний та якісний аналіз результатів анкетування. Кількісний аналіз проводився в кілька етапів, кожен з яких мав певні цілі та завдання. Так, під час аналізу маскулітних та фемінітних рис особистості, що ранжувалися досліджуваними за 7-ми бальною шкалою, до уваги бралися ті риси особистості, що в середньому

отримали бал 5 та більше. Ці риси особистості оцінювалися нами як провідні в структурі діяльності управлінського профілю. Наступним етапом був статистичний аналіз даних процентних шкал, що здійснювався з використанням статистичного критерію кутового перетворення Фішера (ц-Фішера).

Якісний аналіз даних передбачав оцінку результатів окремо по кожній вакансії в залежності від загального профілю та сфери діяльності (промисловість, будівництво, сфера обслуговування, сфера громадського харчування, державна служба).

Отже, конструкція анкети дозволила нам виявити не лише загальні уявлення про провідні риси особистості сучасного керівника, але і прослідкувати гендерні відмінності у вимогах до кандидата на ту чи іншу керівну вакансію залежно від галузі виробництва, розкрити соціальні експектації щодо сфери та характеру зайнятості жінок та чоловіків.

Під час обробки та інтерпретації даних дослідження нами був виділений “симптомокомплекс” рис особистості сучасного керівника. Переважна більшість рис є маскулініними, за виключенням комунікабельності та тактовності, які, як зазначалося раніше, останнім часом переходять з розряду суто фемінних до розряду лідерських. Виключення склали результати за вакансіями у сфері обслуговування та громадського харчування. Досить цікаві результати дає кількісний аналіз процентних шкал, що свідчать про міру прогнозованої відповідності жінок та чоловіків вимогам професії. Так, аналіз отриманих даних та їх статистична обробка більш-менш чітко демонструють очікувану нами тенденцію (таблиця 1).

Переважна більшість респондентів визнала більшу відповідність чоловіків професіям лідерського (управлінського профілю).

*Таблиця 1*

**Прогностичний рівень відповідності вимог посади**

Вакансія	Жінки	Чоловіки	Значення критерію $\phi$ – Фішера
1. Державна служба	58%	69%	1,59*
2. Громадське харчування	60%	70%	1,45.
3. Сфера обслуговування	69%	51%	2,55**
4. Промисловість	47%	74%	3,86***
5. Будівництво	40%	72%	4,53***

\* –  $P \leq 0,05$

\*\* –  $P \leq 0,01$

\*\*\* –  $P \leq 0,001$

Статистичний аналіз даних за допомогою критерію  $\chi^2$ -Фішера дає змогу констатувати прогностично більшу відповідність чоловіків професіям у галузях державної служби ( $P \leq 0,05$ ), промисловості ( $P \leq 0,001$ ), будівництва ( $P \leq 0,001$ ) та більшу прогностичну відповідність жінок керівним посадам у сфері обслуговування ( $P \leq 0,01$ ). Гендерні відмінності щодо сектору громадського харчування виявилися статистично незначущими, зважаючи на допустимі рівні значущості, прийняті у психологічних дослідженнях.

Якісний аналіз отриманих даних виявляє не лише гендерні відмінності у прогнозуванні відповідності чоловіків/жінок вимогам тієї чи іншої посади, але і залежність цих відмінностей від сфери діяльності. Так, наприклад, найбільші відмінності були виявлені нами щодо керівних посад, у промисловій сфері та на будівництві, а також посад, де провідною діяльністю виступає безпосередня взаємодія та комунікація. Подібна ситуація спостерігається і під час аналізу оцінки якостей особистості. Так, якщо посада належить до сфери діяльності "людина-людина" (обслуговування, громадське харчування), роль фемінних якостей, зокрема емпатії, комунікабельності, чутливості зростає, в той час як керівні посади у промисловості, будівництві, а також державні посади головним чином асоціюються з маскулініними характеристиками.

Проведене дослідження в цілому підтверджує нашу гіпотезу про схожість стереотипів маскулінності та стереотипів лідерства. На основі результатів анкетування ми можемо виділити основні риси, що входять до психологічного портрету сучасного керівника. До таких рис відносимо: ініціативність, цілеспрямованість, реалістичність, комунікабельність, тактовність. Крім того, якісний аналіз дає змогу встановити ще одну закономірність, що виявляється в тому, що із зростанням значення та престижу посади зростає і роль маскулініних якостей кандидатів, зокрема таких як амбіційність та незалежність. Фемінні якості також представлені у психологічному портреті лідера, проте вони переважно пов'язані зі сферою комунікації (комунікабельність, тактовність) та виконують більшою мірою власне інструментальні функції. Аналіз прогностичної відповідності чоловіків та жінок пропонованим вакансіям також дає змогу говорити про наявність істотних відмінностей. Ці відмінності, головним чином, пов'язані зі сферою діяльності та яскраво демонструють гендерно-рольову ідеологію суспільства. Варто, однак, зауважити, що, незважаючи на порівняно меншу прогностичну відповідність жінок керівним посадам (особливо у промисловості та будівництві), загальне значення відповідності коливається від 40% до 69% в залежності від посади, що є достатньо високим показником

у порівнянні з літературними даними. Це може свідчити як про певні зрушення в суспільстві, що направлені на трансформацію стереотипів лідерства, так і про необхідність подальших досліджень, більшу варіативність методів та експериментальних процедур.

#### **Список використаних джерел**

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие / Т.В.Бендас – СПб.: Питер, 2006. — 431 с: ил. – (Серия “Учебное пособие”).
2. Eagly, A.H., & Sczesny, S. (2008). Stereotypes about women, men and leaders: Have time changed? / Eagly, A.H., & Sczesny, S. // M. Barreto, M. K. Ryan, & M. T. Schmitt (Eds.), *The glass ceiling in the 21st century: Understanding barriers to gender equality* (pp.21 – 47). Washington: American Psychological Association.
3. Gross R. *Psychology: the science of mind and behaviour*. / Gross R. – London: Hodder & Stoughton, 1996. – 948 p.
4. Hyde J.S. The Gender Similarities Hypothesis / Hyde J.S. // *American Psychologist* (September 2005), Vol. 60, No. 6, P. 581 – 92.
5. *Psychology of future orientation*. / [editor Zbigniew Zaleski] – Lublin: Towarzystwo Naukowe KUZ, 1994. – 232 p.
6. Schein V.E. A global look at psychological barriers to women’s progress in management. / Schein V.E. // *Journal of Social issues* (2001), 57, 675 – 688.

The given article is concerned with gender and leadership stereotypes. Theoretical analysis of native and foreign scientific literature is complimented with empirical study. The results of research show dominative role of masculine characteristics in the psychological portrait of leader and, moreover, Ukraine’s labor market gender segregation.

**Keywords:** gender, gender stereotypes, leadership stereotypes, psychological portrait, gender segregation.

*Отримано: 14.03.2010*

## Наративи в психологічній теорії і практиці

Стаття присвячена аналізу сучасної наративної психології. Вивчається зв'язок між конструюванням автобіографічного наративу і осмисленням подій минулого; використання наративних психотехнологій у практиці діагностики і психотерапії.

**Ключові слова:** наратив, історії, наративна психологія, розуміння, інтерпретація, текст, досвід, дискурс, деконструктивне слухання, екстерналізація, наративна терапія.

Статья посвящена анализу современной нарративной психологии. Изучается возможность использования автобиографического нарратива в практике психологической диагностики и психотерапии.

**Ключевые слова:** нарратив, истории, нарративная психология, понимание, интерпретация, текст, опыт, дискурс, деконструктивное слушание, экстернализация, нарративная терапия.

**Постановка проблеми.** Наукове дослідження процесу розуміння та інтерпретації життєвих подій та їх впливу на розвиток особистості є актуальним питанням сучасної теоретичної та практичної психології. Характер взаємодії людини з власним досвідом можна вивчати через наративи – повідомлення, історії або розповіді, створені людьми для описування і організації власного досвіду та способу життя (Р. Барт, Й. Брокмейер, Дж. Брунер, Вацлавик, К. Герген, С.Г. Гуцол, К. Жорняк, О.С. Калмикова, А. Керби, Комбс, Мергенталер, Г. Олпорт, П. Рикер, О. Сапогова, Т. Сарбин, Ч. Тейлор, М. Уайт, Фридман, Р. Харре, Н.В. Чепелева, О.М. Шилловська). Сучасна наративна психологія – це область наукових досліджень, що бурхливо розвивається і реалізується через фундаментальну і практичну спрямованість.

**Метою** нашої статті є дослідження можливостей використання наративного підходу в процесі осмислення та усвідомлення людиною власних життєвих подій та розуміння впливу наративів на подальше життя суб'єкта.

Життєвий шлях людини представляє собою сукупність подій – змін в умовах життя людини, її стану здоров'я і душевного благополуччя, ситуацій в різних сферах життя, які конкретизуються і набувають емоційно-оцінну, особистісну забарвленість в розумінні суб'єктивної картини життєвого шляху. Окремі події життя можуть



виступати об'єктивно як складні життєві ситуації, а також суб'єктивно сприйматися й оцінюватися суб'єктом як стресові або складні, що потребують прийняття та перетворення.

Наративна психологія, що вивчає описову природу людської поведінки, базується на фундаментальних положеннях і ключових фігурах, основні ідеї яких стали витокami наративного підходу в психології: теорія “Я” У.Джеймса, соціальний інтеракціонізм Дж.Г.Мида, теорія ролей Т.Р. Сарбина, культурна антропологія Г. Бейтсона, Г. Гирца, Б.Майерхофа, К. Латца, драматургічний підхід в соціології Е.Гоффмана, психосоціальна концепція Е.Еріксона, культурно-історична психологія Л.С.Виготського, Діалогізм М.М.Бахтина, структурний аналіз оповідання в літературознавстві В.Проппа, К.Бьорка, соціологія П.Бергера, Т.Лукмана.

Проте основними концептуальними джерелами виступає сукупність ідей соціального конструктивізму (П. Бергер, Т. Лукман) та постмодернізму (Л.Витгенштейн, Р.Барт, М.Фуко), що базується на тлумаченні мови як засобу конструювання реальності, перш за все, реальності особистого досвіду. За Дж.Фридманом і Дж.Комбсом, наша мова конституює наш світ та наші переконання. Саме в мові спільноти конструюють власне бачення світу, і кожний раз, коли ми говоримо, ми створюємо реальність [12].

Ідея соціального конструювання реальності спирається на такі постулати:

1. Світ не постає перед людиною об'єктивно, вона осягає реальність через досвід, що знаходиться під впливом мови.
2. Мовні категорії формуються у соціальній взаємодії, тобто мають соціальну природу.
3. Розуміння дійсності в даний момент залежить від діючих норм та соціальних конвенцій.

Соціальне розуміння дійсності, що формується в процесі соціальної взаємодії, великою мірою визначає людське життя [2].

Використання наративної парадигми в психології пов'язано з визнанням того факту, що оповідна форма складає психологічну, лінгвістичну, культурологічну і філософську основу організації змісту свідомості.

Термін “наратив” (англ. и фр. narrative — розповідь, повідомлення) був запозичений з історіографії, в рамках якої історична подія, яка мала місце, виникла не в результаті закономірних історичних процесів, а в контексті розповіді про ці процеси і нерозривно пов'язано з інтерпретацією цієї події. В літературі наратив – лінійний виклад фактів і подій в літературному творі, тобто так, як воно було написано автором.

Наративна психологія стверджує, що смисл людської поведінки виражається більш повно в розповіді, а не в логічних формулах і законах, оскільки розуміння людиною тексту і розуміння нею самої алогічне. Людина усвідомлює себе через наратив (оповідання) або безперервну інтерпретацію, завдяки якій вона виділяє серед власних життєвих подій певні моменти, що мають для неї смисл і значення.

Вся наша культура підтримується повідомленнями про людський досвід, а культурні традиції надають широкий репертуар сюжетів, які використовуються людьми для організації подій власного життя у часовій послідовності. Будь-який особистий наратив конструюється відносно культурних наративів. На підставі того, що говориться, як говориться, можна робити висновки щодо існуючих в певному суспільстві норм і цінностей, а також про те, що є аномаліями або відхиленнями від норми.

М. Уайт вважає, що люди інтерналізують домінуючі наративи своєї культури і вірять в те, що вони містять істину про їх ідентичність [16]. Розповідаючи свою історію, ми не тільки формуємо послідовність свого життя, але й інтерпретуємо її.

За ідеями Й. Брокмайера, Р. Харре, наратив є не описом певної реальності, а “інструкцією” щодо визначення й розуміння людей [1]. На думку постмодерністів, для текстів необов’язково наявність в них первинного смислу (Ж. Деррида); подія в наративній історії не є першопричиною. Основна ідея повідомлення, момент появи в ньому фабули – це його завершення, фінал. Наратор в першу чергу є носієм знання про фінал, і тільки завдяки цього він принципово відрізняється від іншого суб’єкта наративного оповідання – його героя, який, перебуваючи “в центрі подій”, не мають такого знання.

Як стверджує Н.В. Чепелева, до основних понять наративної психології як її невід’ємної складової належать “розуміння”, “інтерпретація”, “текст” та “досвід”. Розуміння Н.В. Чепелева визначає як “процес засвоєння та породження смислів, основними характеристиками якого є відновлення смислу, який був закладений в текст його автором, смислового поля суб’єкта, що сприймає дане повідомлення. Дослідниця виділяє два рівні розуміння тексту:

- структурний, або значенневий, коли відбувається відновлення смислу, закладеному у текст його автором;
- смисловий, який розглядається як процес трансформації змісту вихідного тексту в іншу знаково-смислову систему, тобто переосмислення реципієнтом [9, с. 5].

І якщо у разі зіткнення когнітивних схем і смислів автора і реципієнта при осмисленні тексту відбувається породження синтезу нового смислу, то таке розуміння, на відміну від значеннєвого, авторка називає смисловим, або інтерпретацією.

Розкрити та прокоментувати смисл можна завдяки інтерпретаційним схемам, які, як зазначає М.Д. Макаров, допомагають формувати інтенції та думки, спрямовувати дії людей. Дозволяючи осмислювати ситуацію, вони сприяють виробленню альтернативних способів здійснення цих дій та реалізації інтенцій [7].

Н.В. Чепелева виділяє такі види інтерпретаційних схем:

- смислові, що включають передусім особистісні смисли, тобто мотивоване значення до значення, форму включення значення в структуру свідомості та особистості;
- культурні, які використовують наявні в культурі зразки;
- когнитивні, що включають концептуальні схеми, знання та уявлення суб'єкта [9, с. 7].

Події свого життя людина репрезентує за допомогою автобіографічного нарративу, і в ньому ці події пов'язуються у часову послідовність за допомогою того або іншого сюжету. Вибір основних життєвих сюжетів, на думку Уайта, відносяться до раннього періоду життя людини.

Наративні історії відповідають імпліцитним вимогам до будь-якої історії. Побудова історії, наявність певних аспектів індивідуального досвіду впливає на емоційне самопочуття, образ думок і способи дій людини. Self народжується і діє, вже маючи особисту історію. Історія сама по собі, певним чином впливає на життя індивіда і організує його досвід. За оцінкою Г. Уілера, досвід завжди має місце усередині інтерпретованого контексту, тобто усередині історії [11].

Осмислення особистого досвіду є наслідком про цей досвід. Однак для свого повідомлення людина обирає певні аспекти життєвого досвіду і відводить в своїй розповіді певне місце; інші ж аспекти досвіду залишаються за межами повідомлення. А. Шюц називає такий аспект згущенням [15].

Для історії також важливо, щоб вона біла закінченою і мала уточнюючі обставини, була деталізованою. А. Шюц виділяє наративні вимоги, або правила, які дозволяють наратору зробити своє оповідання зв'язним і зрозумілим для інших.

1. Цілісність і закінченість: автор історій завершує розповідь про окремі епізоди свого життя, логічно пов'язує окремі елементи, тому всі важливі і суттєві для життєвого досвіду суб'єкта події викладені в певній послідовності, цілісному взаємозв'язку, кожний конкретний епізод має закінчений вигляд.

2. Згущення – автор оповідань виділяє тільки ті обставини і події власного життя, які є для нього найбільш значущими і вирішальними; саме ці наративи і є домінуючими для наратора.

3. Деталізація. Розповідач уточнює й проясняє конкретні – часові, просторові, каузальні – обставини, що мають відношення до подій, про які йдеться мова. Саме цим обумовлена історична послідовність подій в життєвому шляху людини, зрозумілість і контекстуальність [5].

У лінгвістичних дослідженнях, присвячених дискурсу, наратив розглядається як один з засобів репрезентації минулого досвіду за допомогою послідовно упорядкованих речень, що передають часову послідовність. Одними з найбільш загальних способів введення наративу, за визначенням К. Калмикової і Е. Мергенталер, є: формулювання загальної пропозиції, яку ілюструє наратив, або за допомогою резюме, що є “інтригою” в розмові. К. Калмикова, Е. Мергенталер пропонують вважати наративом історію в тому випадку, якщо виконуються такі семантичні критерії:

1. Репрезентація в межах розповіді часовій послідовності подій, що включає ментальні або фізичні дії автора, які ведуть до певних змін власного стану безпосередньо оповідача, або інших людей, з безпосередньо пов’язаних з цими подіями. Такі дії можуть виступати в формі “ускладнення або розв’язання” або “зміни в планах”.

2. Конкретне посилення на місце і час дії, а також на дійових осіб [6].

Крім смислових, дослідники текстових конструктивів виділяють наративи й за лінгвістичними ознаками. В. Лабов і Дж. Валецьки такими ознаками вважають: наявність другорядних речень, що відповідають часовій послідовності подій; віднесеність історії до минулого часу; наявність певних структурних компонентів, а саме:

- орієнтування (setting or orientation) – визначення місця, часу дії, учасників подій;
- ускладнення (complication) – виникнення перепон;
- оцінка (evaluation) – виражається прямим твердженням, лексичним посиленням, призупиненням дії або повторенням, символічною дією або судженням третьої особи;
- розв’язанням (resolution) – ліквідація перепон;
- кода (coda) – завершення оповідання і повернення з часу, в якому відбувалась нарація до моменту розповідання [16].

Отже, наратив – це будь-яка усвідомлена послідовність подій у часі, послідовність, в якій одна подія обумовлена іншими або слідує за іншими. Види наративів різноманітні: бесіди, історії з фольклору, байки, міфи, казки, притчи, об’яви, меморіальні речі тощо. В загальному смислі наратив представляє собою комплекс лінгвістичних і психологічних структур, які передаються культурно-

історично і які обмежені соціально-комунікативними і лінгвістичними здібностями кожної людини.

Важливою ознакою нарративу є той факт, що подія про минуле (початок подій) розгортається в теперішній час, і всі події описуються з точки зору сучасної людини. Загальною характеристикою таких розповідей є зміна стану персонажа, що відповідає часовій послідовності подій, а також тлумачення цих подій та їх оцінка.

В психологічній практиці особистий нарратив розглядається як засіб організації особистого досвіду, який відображує емоційний стан автора і стимулює відповідну реакцію суб'єкта. М. Уайт висловлює тезу, що люди інтерналізують домінуючі нарративи своєї культури, легко віруючи в те, що вони містять істину про власну ідентичність. Ці домінуючі нарративи приховують від людей можливості, які в інших нарративах могли б реалізуватися. Люди потребують втручання психотерапевта, коли домінуючі нарративи не дозволяють їм прожити власні бажані нарративи або коли "людина активно бере участь у втіленні історій, які вона знаходить марними, незадовільними і безперспективними" [16]. Таким чином, через історії люди формують і перетворюють своє життя і свій досвід.

Психоаналітична терапія вводить два поняття нарративу: широке – як процесу породження історій, як оповідання взагалі, і вузьке – як конкретної, чітко окресленої форми повідомлення, що характеризується наявністю конфлікту і його розв'язанням і, відповідно, змінами ситуації або емоційного стану пацієнта наприкінці повідомлення у порівнянні з початком історії. Нарративи особистого досвіду використовуються в психоаналітичній терапії, щоб змінити життя пацієнта шляхом його переказу, іншій інтерпретації та конструювання історії, що більше задовольняє її автора.

Наративна психотерапія – постмодерністський напрям консультування, що динамічно розвивається з 80-х років ХХ століття, засновниками якого є австралійський психотерапевт Майкл Уайт і новозеландець Девід Епстон. Базовою технікою нарративної психотерапії, за визначенням К. Жорняк, є екстерналізація – лінгвістична практика, яка допомагає людям відокремити себе від проблемно насичених історій, які вони сприймають як власну ідентичність: дистанціювавшись від власних проблем, людина може взяти відповідальність за їх розв'язання. Екстерналізація виключає ефект "ярликів" і сприяє спрямуванню людиною власних зусиль на боротьбу з проблемами, а не з людьми. В нарративному підході люди розглядаються як експерти у власному житті, а професійна позиція передбачає поважливе, зацікавлене і таке ставлення до будь-яких людських історій, що не звинувачує [4].

Наративні терапевти, за К. Жорняк, в практиці застосовують деконструктивне слухання, в якому, на відміну від роджеріанського відзеркалення історії клієнта, відшукуються приховані смисли, простори і розриви, ознаки конфліктуючих історій. В результаті терапії, як вважають наративні психотерапевти, автор історії-повідомлення, по-перше, відкриває простір для тих аспектів життєвих наративів, які не є в полі зору людини, і послабляє вплив домінуючих і обмежуючих історій; по-друге, переосмислює “фактичність” і незаперечність життєвих наративів людей і усвідомлює, що загальноприйнятий або офіційно санкціонований смисл тієї або іншої історії – це тільки одна з можливих інтерпретацій; і, по-третє, конструює нову історію та, якщо вона більш бажана для людини, активно розвиває її.

Аналіз наративів заснований на ідеях інтертекстуальності, множинної інтерпретації і “невід’ємності” тексту від контексту, що диктує його оцінку [3, с. 19] і здійснюється за допомогою контент-аналітичних методів.

Здійснюючи дослідження щодо ролі і механізмів створення текстів про себе, О.Є. Сапогова пропонує для використання в психологічній практиці полупроєктивні прийоми, що дозволяють реципієнтам рефлексувати власний життєвий шлях як цілісний текстовий феномен у вигляді конструювання і написання:

1) короткої автобіографії обсягом в 10 речень в її традиційній формі;

2) коментарів до “офіційної” автобіографії: побудова асоціативних ланцюгів з 10 ланок до кожного факту в раніше написаній автобіографії;

3) міні-автобіографій з елементів: казок, історій, які запам’ятались і які, на погляд досліджуваних, вплинули на їх подальше життя; ігор, іграшок, дитячих ритуалів; звуків, запахів, смаків, фотографічних образів-“малюнків”; речей;

4) образа себе і своєї біографії з 5 героїв/сюжетів казок і книг за формулою: “Я і моє життя = ...+...+...”;

5) літературної автобіографічної історії з фраз, що починаються зі слів: “Моє життя схоже на...”;

6) автобіографічної фантазії на будь-який казковий сюжет с посиланням на прототип (наприклад, “Я – Колобок, Вінні-Пух і т.д.) [10, с. 11].

Конструювання автобіографічного наративу, на думку О. Сапогової, дозволяє переосмислити минуле, підвести підсумок під прожитими і незворотними ситуаціями і подіями, які неможливо “відіграти назад”, але словами і інтерпретаціями життя можна

переозначити смисли і значення в історіях та сконструювати альтернативні. Більше того, це і є певне осмислення майбутнього, пов'язаного з прийнятими і привласненими пережитими подіями; асимільована в автобіографію подія певним чином надає можливість вибудовувати майбутнє і формувати міцні установки відносно самого себе і світу.

Отже, в рамках сучасної психології нарратив може розглядатися і як новий теоретичний підхід – нарративна психологія, як емпіричний об'єкт аналізу – в психоаналітичній, нарративній психотерапії і консультуванні, як діагностичний метод, що дозволяє виявити і проаналізувати зміст індивідуальних концептів – полупроєктивні прийоми, полуструктуровані нарративні інтерв'ю.

### **Список використаних джерел**

1. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. – 2000. – №3 – С. 29-42.
2. Вацлавик П. Конструктивизм и психотерапия // Вопросы психологии. – 2001. – № 5.
3. Жорняк Е.С. Нарративная терапия: от дебатов к диалогу // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. – №4.
4. Жорняк Е.С. Нарративная психотерапия // Системная семейная терапия: Классика и современность / Составитель А.В. Черников. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2005. – 300 с.
5. Журавлев В.Ф. Нарративное интервью в биографических исследованиях // Социология: 4 М. – 1993. – № 3-4. – С. 34-43.
6. Калмыкова Е.С., Мергенталер Э. Нарратив в психотерапии: рассказы пациентов о личной истории // Психологический журнал. – 1998. – Т.19. – № 5. – С. 97-103.
7. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК “Гнозис”, 2003. – 343 с.
8. Мороз Р.А. Психологічний феномен ідентичності особистості: категоріальне визначення // Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. Педагогіка і психологія. – № 4, червень-липень, 2009. – С. 80-83.
9. Нарративні психотехнології / Чепелева Н.В., Смульсон М.Л., Шиловська О.М., Гуцол С.Ю.; за заг. ред. Чепелевої Н.В. – К.: Главник, 2007. – 144 с.
10. Сапогова Е.Е. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского и нарративная психология // Вестник образования. – 2006. – № 3. – С. 21-30.
11. Уилер Г. Гештальттерапия постмодерна: за пределами индивидуализма / Пер. с англ. – М.: Смысл; PER SE, 2000. – 549 с.



12. Фридман Дж., Комбс Дж. Конструирование иных реальностей: истории и рассказы как терапия. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2001. – 368 с.
13. Чепелева Н.В. Теоретические основы психологической герменевтики // Актуальні проблеми психології. Т.2. Психологічна герменевтика. Вип.1. Збірник наукових праць / За ред. Чепелевої Н.В. – К.: Товариство “Знання” України, 2001. – 127 с.
14. Labov W., Waletzky J. Oral Versions of Personal Experience: Three Decades of Narrative Analysis // Special Volume of a Journal of Narrative and Life History. – 1997. – Vol.7.
15. Schutze, F. Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens / F. Schütze // Biographie und soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven. – Stuttgart: Metzler, 1984. – S. 78-117.
16. White, M. (1997). Narratives of Therapists' Lives. Adelaide: Dulwich Centre Publication.

The article is devoted to the analysis of modern narrative psychology. The possibility of using the autobiographic narrative is studied psychological diagnostics and psychotherapy practice.

**Keywords:** narrative, histories, narrative psychology, understanding, interpretation, text, experience, deconstruction listening, externalization, narrative therapy.

*Отримано: 18.03.2010*

УДК 159.922.73

*М.О. Мосьпан*

## **Вікові особливості динаміки психічних станів учнів молодшого шкільного віку**

У статті подано результати досліджень актуальних психічних станів молодших школярів. Загальна характеристика психічних станів учнів молодшого шкільного віку пов'язана з їхньою швидкою зміною від одного стану до іншого, підвищеною збудливістю, рухливістю та разом з тим їхньою нестабільністю внаслідок втомлюваності та слабкості. Позитивні психічні стани молодших школярів переважають над негативними як з точки зору педагогів, так і самих учнів.

**Ключові слова:** психічні стани, зовнішні фактори, внутрішні фактори, актуальні психічні стани, позитивні психічні стани, негативні психічні стани, амбівалентні.

В даній статті представлені результати дослідження актуальних психічних состояний младших школьників. Общая характеристика психіческих состояний учеников младшего школьного возраста связана с быстрой сменой состояний, повышенной возбудимостью, подвижностью и вместе с тем их неустойчивостью в результате утомляемости и слабости.

**Ключевые слова:** психіческие состояния, внешние факторы, внутренние факторы, актуальные психіческие состояния, позитивные психіческие состояния, негативные психіческие состояния, амби-валентные психіческие состояния

**Постановка проблеми, аналіз останніх досліджень та публікацій.** Соціально-психологічні дослідження в системі освіти набувають все більшої уваги у працях як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників (Н.В. Кузьміна, Я.Л. Коломінський, Б.Ф.Ломов, А.А.Реан, Н.Ю. Максимова, Г.В. Акопов, Р.Х. Шакуров та інш.). У наведених працях вивчаються різні соціально-психологічні аспекти процесу навчання та виховання, мотивів навчання, самовизначення, методи активного соціально-психологічного навчання особистості учнів.

Проблемою вивчення психічних станів займалися В.Н. Мясіщев, Н.Д.Левітов, М.І.Д'яченко і Л.О.Кандибович, Є.П. Льїн, С.Д. Максименко, Л.В.Куліков та ін.. В теперішній час відсутня універсальна класифікація психічних станів, яка могла б диференціювати стани в "чистому" вигляді. Можливо, психічні стани, явище багатогранне, слід розглядати не окремо, виділяючи характерну особливість стану, а відносно визначеній діяльності та ситуації. Виходячи з цього, можна описати психічні стани, які властиві людині у визначеній діяльності, а також вказати стани, які будуть адекватні або неадекватні в даному випадку. Такий поділ особливо важливий з практичної точки зору – при здійсненні індивідуального підходу до навчання, виховання, медицини, профвідбору та ін. Розглядаючи психічні стани в конкретній ситуації, визначеному виді діяльності, будуть враховані багатшаровість, багатоконпонентність та поліфункціональність прояву психічних станів, що дозволить передбачити та ефективно регулювати різні психічні стани.

Психічний стан учня розглядається як відносно стійке психічне явище, яке відображає особливості функціонування нервової системи і психіки учня в період навчальної діяльності та проявляється на різних рівнях. Психічні стани учнів також створюються під впливом зовнішніх та внутрішніх детермінант. В залежності від того психічні

стани можуть бути адекватними або неадекватними навчальній діяльності. Коли в умовах навчального процесу виявляються стани пасивності та апатії, коли на уроці відсутній інтерес та присутня неухважність, тоді, при відсутності звісно ж, хвороби, цей стан буде неадекватним завданням навчальної діяльності. З'являється пасивно-байдуже ставлення до навчальної діяльності та по відношенню до себе, яке проявляється в невпевненості в своїх силах, відчуттям неповноцінності. Ці стани є наслідком умов розвитку та виховання особистості. Тому слід звернути увагу на педагогічні фактори, які впливають на психічний стан учнів.

Педагогічні фактори визначаються особливостями сімейного виховання (стиль сімейного виховання, внутрішньо сімейні відносини), суспільна освіта (школа, гімназія), додаткове виховання (гуртки, сесії). Таким чином, педагогічні фактори включають в себе технологію виховання.

“Під стилем сімейного виховання слід розуміти найбільш характерні способи відносин батьків до дитини, які застосовують визначені засоби та методи педагогічного впливу, які проявляються в своєрідній манері словесного спілкування та взаємовпливу” [10, с.7]. Таке визначення стилю сімейного виховання дає В.М. Мініаров, в своєму діагностико-колекційному аспекті психології сімейного виховання [10]. Аналізуючи умови формування типів особистості, автор виділив основні форми відносин батьків до дитини та оточуючим, які були закладені в основу класифікації стилів сімейного виховання. Класифікація стилів сімейного виховання виглядає наступним чином: потуральник, змагальний, розсудливий, попереджувальний, контролюючий, співчутливий. На думку Мініарова В.М., стилі сімейного виховання формуються під впливом об'єктивних та суб'єктивних факторів та генетичних особливостей дитини. На вибір батьків стилю сімейного виховання справляє в першу чергу тип темпераменту, традиції, в яких виховувались самі батьки, науково – педагогічна література, яка має як позитивне, так і негативне значення, тому що всі батьки звертають увагу перш за все на те, що виправдовує їхні відносини з дитиною.

До педагогічних факторів, які впливають на психічні стани учнів, слід віднести також вплив середовища школи та безпосередньо педагога на психічний стан своїх вихованців в процесі педагогічного спілкування та діяльності. Сукупність методів та способів впливу на учнів традиційно обмежується сферою взаємодії та спілкування педагогів та учнів. Впровадження методів активного соціально-психологічного навчання, без сумнівів, належить до факторів прямого управління. Управління розглядається, головним чином,

як вплив, а не взаємодія. Учень виступає в ролі об'єкта впливу учителя і від того, як педагог впливає на учня, як регулює рівень його активності, і буде залежить визначений психічний стан учня. Таким чином, на виникнення психічних станів учнів в освітньому процесі діють, з однієї сторони, зовнішні детермінанти, представлені професійними установками педагогів, з другої – внутрішні детермінанти, виявлені освітніми установками учнів. Зміни психічного стану безпосередньо в процесі діяльності проявляються в вигляді зміни суб'єктивного відношення до ситуації, що відображується або зміни мотивів по відношенню до задачі, що вирішується (Л.В.Куліков) [13]. Отже, установки суб'єктів освіти впливають на психічний стан учнів, а зміни установки ведуть за собою зміни станів.

**Мета дослідження:** виявлення актуальних психічних станів та емоцій молодших школярів.

**Методи та організація досліджень.** Дослідження психічних станів молодших школярів проводилося за допомогою тесту А.О.Прохорова, де використовувалися кольори та малюнки. В експерименті взяли участь учні 1 класів (64 особи), 2 класів (52 особи), 3 класів (48 особа) та 4 класів (51 особа). Усього було протестовані 215 молодших школярів.

Для проведення тесту дітям давали набір кольорових олівців (червоний, жовтий, синій, зелений, чорний, коричневий, оранжевий, голубий, рожевий), альбомний аркуш, на якому з лівого боку був намальований квадрат розміром 50 x 50 мм. Школярам пропонувалося намалювати в квадраті кольором або поєднанням кольорів стан, який вони відчувають на даний момент. Після того на правому боці аркуша діти малювали образ або композицію, яка відповідає цьому стану. Перед тим, які діти почнуть малювати, їх просили відповісти в усній формі, чи властивий їм даний стан чи ні, як вони його розуміють і коли відчувають. Після обговорення названого стану, діти починали малювати. Час не обмежувався.

Такий спосіб дослідження виявився дуже зручним, оскільки малювання для молодшого школяра природне, близьке йому та не потребує вольових та інтелектуальних зусиль. Завдяки цьому у дитини не з'являються тривожні переживання та напруга, часто характерні для ситуації дослідження, налагоджується позитивний емоційний контакт експериментатора з дитиною.

Обробка результатів за допомогою ключа до тесту та згідно двом частинам завдання складалася з оцінки кольору, вказаного у квадраті, та оцінки сюжету і особливостей намальованого зображення. Інтегральна оцінка кольору у квадраті та особливості кожного зображення визначала основний психічний стан молодших школярів.

В результаті ми отримали малюнки дітей, де вони зобразили цілу гамму різноманітних психічних станів через колір (табл. 1.). Свій стан більшість молодших школярів виявляють червоним кольором (87%), що говорить про активний стан; поєднання червоного та жовтого (79%) – стан радості; голубим (54%) – бадьорість та зеленим (52%) – зацікавленість, увага, зосередженість.

Таблиця 1

**Кольори, які використовувалися молодшими школярами в малюнках (%)**

Колір	1 клас (64 люд.)	2 клас (52 люд.)	3 клас (48 люд.)	4 клас (51 люд.)	Середнє значення
Червоний	90	90	82	86	87
Жовтий	77	79	79	81	79
Голубий	55	57	54	50	54
Зелений	56	53	49	49	52
Рожевий	49	42	43	45	45
Оранжевий	45	33	35	35	37
Синій	17	20	18	16	18
Коричневий	8	6	6	5	6
Чорний	4	2	3	3	3

Зображуючи свій стан, діти порівнюють його з природою в літку, сонцем, веселкою, використовуючи яскраві кольори. Також в малюнках присутні атрибути: зошити, книга, парта, клас, дошка, комп'ютер, які відображують стан пов'язаний в більшому ступені з навчанням, ніж з ігровою діяльністю. Спілкування з іншими людьми – з учителем, однокласниками, друзями, батьками та незнайомими людьми – викликає у молодших школярів глибокі та сильне переживання, які фіксуються у вигляді психічних станів, що відображуються в сюжетах малюнків. Іноді в малюнках дітей можна побачити агресію, яка проявляється у вигляді гострого ножа, пістолета, який стріляє, та ін.

Слід зауважити, що такі малюнки намальовані темними кольорами, це говорить про пригнічення та напруження дітей. Використання темних тонів, таких як коричневий, сірий, чорний, свідчать про втому, пасивність, дискомфорт, який спостерігається в поодиноких випадках (3%).

Слід зауважити одну характерну особливість при зображенні кольорів молодшими школярами свого стану – чітке усвідомлення різниці між станами, тобто їхнє диференціювання. Це відобразилося в тому, як розфарбовували учні квадрат на лівій боці аркуша (табл. 2).

Таблиця 2

## Визначення психічного стану молодшими школярами (%)

Клас (2008 – 2009 навчальний рік)	Використання одного кольору	Використання двох кольорів	Використання більше двох кольорів
Перший	55	17	28
Другий	41	20	39
Третій	27	35	38
Четвертий	18	40	42

Першокласники і радість, і активність, і зацікавленість зображують одним кольором (55 %), частіше усього це червоний. До четвертого класу оцінка станів школярами змінюється в сторону більшої звітності в диференціації, більш точного виділення ведучого психологічного змісту та більшого усвідомлення. Розрізняючи свої стани, учні використовують різні кольори для їх зображення. В четвертому класі радість зображується дітьми жовтим кольором, активність – червоним, а зацікавленість – зеленим. Тому, визначаючи свій актуальний стан, учні третіх та четвертих класів використовували більше двох кольорів (38 % та 42% відповідно), зафарбовуючи квадрат у лівій половині аркуша.

У бесіді про свій стан молодші школярі зауважували, що вказаний стан вони відчувають часто, коли знаходяться у школі. Їм цікаво довідатися щось нове на уроці; їм радісно, коли вчитель їх хвалить та ставить високу оцінку; вони хвилюються перед контрольною роботою; засмучуються через погані оцінки. Діти говорили, що їм приємно спілкуватися з учителем та однокласниками, обговорюючи будь-яку шкільну або сімейну подію, а також побачений на передодні фільм або передачу по телевізору, що створює в учнів стан доброзичливості, підвищеного настрою. Результати навчання, оцінювання вчителем дітей та відношення дитини до цього породжують різні емоційні та інтелектуальні психічні стани.

Результати тесту кольорів та малюнків показали, що у молодших школярів в навчально – виховному процесі переважають стан активності (червоний колір), радості (жовтий колір), бадьорості (голубий колір), зацікавленості та зосередженості (зелений колір). Потрібно зауважити, що загальна характеристика психічних станів цього віку буде пов'язана з їхньою швидкою зміною від одного до іншого, підвищеною збудливістю, рухливістю, та разом з тим їхньою не стабільністю внаслідок втомлюваності та слабкості. Але їхній психологічний зміст буде пов'язаний, головним чином, з ведучою навчальною, і все ще належною цьому віку, ігровою діяльністю, що відображено в малюнках школярів.

Результати бесід з молодшими школярами дозволили встановити, що на їхній психічний стан впливають як зовнішні фактори, так і внутрішні. До зовнішніх можна віднести, по-перше, навчання, як ведучий вид діяльності молодших школярів, а також взаємодію з учителем, який організує навчальний процес у відповідності зі своїми цільовими установками. По-друге, потрібно зауважити, що на психічні стани школяра впливає й те, як він зміг адаптуватися у шкільному середовищі, як склалися його відносини з однокласниками та вчителем. По-третє, стиль сімейного виховання, сімейні відносини створюють той психічний стан, з яким дитина приходить у школу. Четверте, вплив засобів масової інформації, а саме, телебачення та комп'ютеризація значно впливає на молодшого школяра. Ці зовнішні впливи, переломлюючись через особливості діяльності нервової системи молодших школярів та їхні індивідуальні особливості, які створюють внутрішній фактор, сприяють виникненню актуальних психічних станів у навчально-виховному процесі.

Актуальні психічні стани ми поділили на позитивні (зацікавленість, радість та ін.), негативні (втома, гнів та ін.) та амбівалентні (мрійливість, прикрість та ін.). Враховуючи дане ділення, стан молодших школярів було розподілено по групах (табл.3).

Таблиця 3

## Психічні стани молодших школярів (%)

Клас (2008- 2009 навчальний рік)	Стан школярів		
	Позитивні	Негативні	Амбівалентні
Перший	72	6	22
Другий	70	13	17
Третій	65	8	27
Четвертий	76	5	19
Середнє значення	71	8	21

В середньому, в молодших школярів у нашому дослідженні переважають позитивні психічні стани (71 %), негативні складають 8%.

Для співвіднесення отриманих даних за думкою вчителів ми попросили самих вчителів, які працюють в початковій школі, виділити та описати стани, які найчастіше зустрічаються у молодших школярів. У експерименті прийняло участь 15 вчителів початкової школи. Анкета включала:

- мотиваційний стан (зацікавленість, допитливість, здивування, сумніви, нудьга та ін.);
- вольові (рішучість, активізація, втома та ін.);
- емоційні (радість, страх, сум, гнів, смуток);



- інтелектуальні (зосередженість, задумливість, неуважність);
- психофізіологічні (бадьорість, сонливість, голод, спрага та ін.);
- дійові (захопленість, натхнення);
- стан спілкування (симпатія, відвертість, прихильність, боязкість, сором'язливість).

Отримані результати оброблювалися за допомогою методики частотного аналізу (табл.4). Було виявлено, що вчителі зауважують у молодших школярів прояви різних психічних станів, але слід особливо відмітити такі психічні стани, які частіше усього зауважувалися педагогами. Це радість, веселість, хвилювання, захоплення, образа, які можна віднести до емоційних психічних станів.

Усього було розглянуто 63 характеристики психічних станів. Отримані результати показали, що психічні стани молодших школярів, з точки зору педагогів, які працюють з ними, характеризуються:

- емоційними станами (33 %),
- мотиваційними (21 %),
- станом спілкування (13%),
- інтелектуальними (10%) та психофізіологічними (10 %),
- вольовими (7 %).

**Таблиця 4**

Психічні стани	Мотиваційні	Вольові	Інтелектуальні	Емоційні	Психофізіологічні	Дійові	Стани спілкування	Усього
Позитивні	8	3	4	9	3	3	3	33
Негативні	3	2	2	5	3	1	2	18
Амбівалентні	2	-	-	7	-	-	3	12
Усього	13	5	6	21	6	4	8	63
% психічних станів від загальної кількості	21%	7%	10%	33%	10%	6%	13%	100%

Педагоги вважають, що у учнів даного віку переважають позитивні психічні стани, ніж негативні.

Вчителі відзначають 33 позитивних стани, що складає 52% від загальної числа станів. Негативних – 18, що у процентному співвідношенні складає 29%, амбівалентних – 12, у процентах – 19%. Співвідношення позитивних та негативних станів молодших школярів з точки зору вчителів та самих учнів відображено у таблиці 5.

Таблиця 5

## Позитивні та негативні стани молодших школярів

	Позитивні	Негативні	Амбівалентні
Школярі	71	8	21
Педагоги	52	29	19

**Висновки.** Узагальнюючи одержані результати дослідження, можна зробити висновок, що позитивні психічні стани молодших школярів переважають над негативними як з точки зору педагогів, так і самих учнів. У цілому школярів даного віку характеризують такі емоційні стани, як веселість, радість, а також мотиваційні – зацікавленість, захопленість та ін.

## Список використаних джерел

1. Алексеева Е.М., Прохоров А.О. Роль личностного смысла в детерминации психических состояний / Е.М. Алексеева, А. О. Прохоров // Психология психических состояний. – Казань, 2002. – с.131 – 144.
2. Габдреева Г.Ш. Методы регуляции психического состояния/ Г.Ш. Габдреева // Самоуправление психическим состоянием. Казань, 1981. – С. 7 – 14.
3. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукеман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности// Вопросы психологии, 1992. – №3-4.
4. Дикас Л.Г. Системно-деятельностная концепция саморегуляции психофизиологического состояния человека / Л.Г. Дикас // Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа. – М., 1999. – С. 80-81.
5. Ильин Е.П. Психофизиология состояния человека / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2005.
6. Кандыба В.М. Психическая саморегуляция/ В.М. Кандыба. – Спб., 2002.
7. Психические состояния: хрестоматия / Сост. и ред. Л.В. Куликов. – СПб, 2003.
8. Куликов Л.В. Модель регуляции настроения / Л.В. Куликов // Психология настроения. – Сиб., 1997. – С. 136-143.
9. Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психология особистості. – К.: Видавництво ТОВ “КММ”, 2007. – 296 с.
10. Минияров, В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) / В.М. Минияров. – М., 2000. – С.7.

11. Панов В.И. Психические состояния и концепции оперативности психического отражения / В.И. Панов // Мир психологи. – 1998. – № 2. – С. 20-35.
12. Прохоров А.О. Феноменология неравновесных состояний / А.О Прохоров // Психология неравновесных состояний. – М.: Иститут психологи РАН, 1998. – С. 25-37.
13. Психология состояния: хрестоматия / сост. Т.Н.Васильева, Г.Ш.Габдреева, А.О.Прохоров; под. ред. А.О. Прохорова. – М.: ПЕР СЭ ; СПб.: Речь, 2004.
14. Чеснокова И.И. Особенности регуляции психических состояний / И.И.Чеснокова // Проблемы диагностики и управления состоянием человека оператора. – М., 1984. – С. 111-113.

Researches are devoted to the exposure of actual mental conditions of junior pupils. General description of mental conditions of midchildhood pupils which is related to their rapid change from one to other, hypererethism, liveliness, and at the same time with their instability, which appears as a result of tiredness and weakness. The positive mental conditions of junior pupils prevail above negative, both from point of teachers and students.

**Keywords:** mental conditions, external factors, internal factors, actual mental conditions, positive mental conditions, negative mental conditions, ambivalence.

*Отримано: 9.03.2010*

УДК 159.94:351.74

*І.О. Моцонелідзе*

## **Диференціація понять “емоційне вигорання” та “професійна деформація” в діяльності працівників органів внутрішніх справ**

У статті проведено теоретичний аналіз основних психологічних характеристик емоційного вигорання та професійної деформації працівників органів внутрішніх справ, а також диференціація зазначених феноменів з метою подальшого усунення термінологічної плутанини, сутнісної підміни та ототожнення понять “емоційне вигорання” і “професійна деформація”.

**Ключові слова:** емоційне вигорання, професійне вигорання, деформація, професійна деформація особистості, профілактика емоційного вигорання та професійної деформації.

В статті проведён теоретический анализ основных психологических характеристик эмоционального выгорания и профессиональной деформации сотрудников органов внутренних дел, а также дифференциация указанных феноменов с целью дальнейшего устранения терминологической путаницы, сущностной подмены и отождествления понятий “эмоциональное выгорание” и “профессиональная деформация”.

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, профессиональное выгорание, деформация, профессиональная деформация личности, профилактика эмоционального выгорания и профессиональной деформации.

**Постановка проблеми.** Одним з провідних чинників становлення особистості спеціаліста та удосконалення його професійних навичок виступає професійна діяльність. У сучасній юридичній психології вивчення особливостей професійної діяльності працівників правоохоронних органів, в тому числі працівників органів внутрішніх справ, займає одне з центральних місць. Специфіка службової діяльності працівників ОВС характеризується правовою регламентацією та здійсненням особливих владних повноважень, емоційною напруженістю праці та тривалою відсутністю можливості психоемоційної розрядки, екстремальністю та необхідністю виконувати поставлені задачі в умовах дефіциту інформації і часу, а також високою відповідальністю за результати своєї праці. Службова діяльність практично всіх служб і відомств системи ОВС здійснюється у вигляді безпосереднього, психологічно насиченого спілкування з об'єктами професійної діяльності (затриманими, підозрюваними, раніше засудженими, свідками, заявниками тощо), яким здебільшого притаманні негативні морально-психологічні характеристики, порівняно з об'єктами інших людинознавчих професій. Вимушене спілкування з таким контингентом об'єктивно викликає у працівників ОВС негативні емоції, призводить до стійкого дефіциту позитивних вражень, часто провокує виникнення у них нервово-психічних перевантажень, станів психічної напруженості, розчарування у професії та деморалізації, професійної деформації, емоційного спустошення, появи невротичних реакцій тощо. Саме тому одним з найбільш актуальних завдань сьогодення є збереження психічного здоров'я та підтримання психологічного благополуччя працівників органів внутрішніх справ.

У межах проведення науково-дослідної роботи з питань розробки загальних засад психогієни професійної діяльності працівників

органів внутрішніх справ нами проводилося дослідження та вивчення феномена емоційного вигорання. В результаті аналізу основних підходів до вивчення даного явища закордонними та вітчизняними науковцями, нашу увагу привернув той факт, що проблема дослідження емоційного вигорання потребує чіткого розмежування феномена емоційного вигорання і феномена професійної деформації, оскільки одні науковці розглядають емоційне вигорання як форму професійної деформації особистості (О. Крапівіна), інші зазначають, що емоційне вигорання є складовою професійної деформації або одним з її проявів (В. Бойко), а деякі у своїх дослідженнях акцентують увагу на тому, що емоційне вигорання та професійна деформація особистості – це подібні феномени, які мають різну природу походження (Н. Грішина, Т. Форманюк).

**Мета дослідження:** провести стислий теоретичного аналізу основних психологічних характеристик зазначених феноменів та їх диференціації з метою подальшого усунення термінологічної плутанини, сутнісної підміни та ототожнення понять “емоційне вигорання” і “професійна деформація”.

**Теоретичний аналіз проблеми.** Діяльність працівників органів внутрішніх справ характеризується низкою специфічних особливостей та ускладнюється численними негативними проявами, тому великого значення набуває проблема емоційного виснаження працівників, що виявляється у відчутті глибокої втоми, негативного або байдужого ставлення до суб’єктів діяльності, втраті професійної мотивації тощо. Зазначене негативне явище отримало назву *емоційне вигорання* (Дж. Фрейденберг, 1974). Вітчизняні науковці (Н. Мілоравова, Г. Попова, Т. Макота, Г. Федоришин, Н. Самикіна, О. Коноплицька та ін.) почали вивчати проблему емоційного вигорання серед працівників установ і відомств МВС України з середини 90-х років ХХ століття, але аналіз сучасних досліджень показав, що на сьогодні виникнення емоційного вигорання у працівників ОВС залишається недостатньо дослідженим.

Узагальнення багато визначень вигорання свідчить, що термін “емоційне вигорання” розглядається науковцями (Х. Маслач, С. Джексон) як синдром фізичного та емоційного виснаження, що виникає на фоні стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням, а також характеризується втратою професіоналом позитивних почуттів, розуміння і співчуття по відношенню до суб’єктів діяльності та колег по роботі, розвитком низької самооцінки та негативного ставлення до своєї роботи. У зв’язку з цим синдром емоційного вигорання Х. Маслач запропонувала в подальшому означувати через поняття “*професійне вигорання*” [1].

На сучасному етапі розвитку психологічної науки науковці (Х. Маслач, Б. Пельман та Е. Хартман, В. Бойко, В. Орел та ін.) виділяють три *ключові ознаки синдрому емоційного вигорання*:

1) *виснаження* – основна складова емоційного вигорання, що проявляється у відчутті перенапруги та вичерпанні емоційних і фізичних ресурсів, переживаннях зниженого емоційного тону, вичерпаності власних емоційних ресурсів; характеризується почуттям утомлюваності, яке не проходить після нічного сну (підчас відпочинку ці явища зменшуються, але коли особа повертається у попередню робочу ситуацію – знову відновлюються);

2) *особистісна відстороненість (деперсоналізація)* – проявляється у негативному, байдужому, інколи цинічному ставленні працівника до колег по роботі та інших суб'єктів професійної діяльності, люди починають сприйматися на рівні неживих предметів, сама присутність яких є неприємною та починає дратувати; крайній прояв деперсоналізації – відсутність емоційного відгуку як на позитивні, так і на негативні обставини, професійна діяльність перестає цікавити та хвилювати;

3) *відчуття втрати власної ефективності (редукція особистісних досягнень)* – проявляється у виникненні почуття незадоволеності собою та відносно виконаної роботи, негативному самосприйнятті у професійному плані, відсутність бачення перспектив у подальшій професійній діяльності.

Враховуючи вище зазначене, *емоційне вигорання працівників органів внутрішніх справ* можна розглядати як процес поступової втрати емоційної, когнітивної та фізичної енергії, що має ознаки емоційного і розумового виснаження, фізичної втоми, особистісної відстороненості та зниження рівня задоволеності від виконання професійних обов'язків. Крім того, виникнення синдрому емоційного вигорання особистості розглядається закордонними та вітчизняними дослідниками як динамічний процес, що розвивається в часі та має певні етапи, кожен з яких характеризується своїми симптомами, проявами та тривалістю (М. Буриш, Дж. Грінберг, Б. Перлман та Е. Хартман, В. Бойко, Н. Водоп'янова та О. Старченкова та ін.). Так, *на першому етапі* виникнення емоційного вигорання його симптоми проявляються у легкій формі – турбота про себе шляхом організації частіших перерв у роботі, забування деяких робочих моментів тощо, і зазвичай на них мало хто звертає увагу. *На другому етапі* симптоми емоційного вигорання проявляються регулярніше, мають затяжний характер і важко піддаються корекції: спостерігається зниження зацікавленості до виконуваної діяльності; зменшення потреби у спілкуванні з колегами по роботі, а також і з

близькими; поява таких стійких соматичних симптомів, як фізичне знеситлення, частий головний біль, підвищена дратівливість, збільшення кількості простудних захворювань тощо. Симптоми *третього етапу* розвитку синдрому емоційного вигорання є хронічними, людина починає сумніватися у важливості своєї роботи, професії та самого життя. Для даного етапу характерними ознаками є повна втрата інтересу до професійної діяльності, емоційна байдужість, відчуття постійної відсутності фізичних сил, прагнення до усамітнення. Завершується третій етап розвитку емоційного вигорання повним “згоранням”, яке проявляється у відразі до всього на світі, особистість регресує, спускаючись на нижчі щаблі особистісного та професійного розвитку [2].

Емоційне вигорання може виникати незалежно від віку, статі та роду професійної діяльності і є найбільш небезпечним на початку свого розвитку, оскільки особа майже не усвідомлює симптоми вигорання. Саме тому першими помічають зміни у її поведінці колеги по роботі, близькі родичі та друзі. Слід пам'ятати, що жертвою емоційного вигорання може стати будь-який працівник, оскільки синдром емоційного вигорання починає розвиватися в результаті поєднання впливу організаційних, професійних стресів на особистість та відповідної особистісної реакції на ці стреси. Тому виникнення синдрому емоційного вигорання залежить як від зовнішніх (соціальних і матеріальних) чинників, так і від внутрішніх (особистісних) особливостей працівника. Безперечним є те, що у представників ризиконебезпечних професій розвиток емоційного вигорання є більш ймовірним, ніж у інших працівників.

Професійна діяльність працівників органів внутрішніх справ супроводжується численними стресогенними чинниками, відбувається в екстремальних умовах, пов'язаних з ризиком для життя та здоров'я працівника (як фізичного, так і психічного), зобов'язує мати високий рівень професіоналізму, легко і швидко адаптуватися до складних умов діяльності та адекватно реагувати на небезпечні обставини. Такі особливі умови діяльності безумовно мають значний вплив на особистість працівника та рано чи пізно призводять до того, що емоційно невірноважені та нестійкі до стресів особистості починають набувати ознак емоційного вигорання: зменшення інтенсивності прояву емоцій, втрата гостроти відчуттів та переживань, поява дратівливості, збільшення міжособистісних конфліктів, негативне ставлення до виконання службових та професійних обов'язків, погіршення соматичного здоров'я, виникнення залежності від психоактивних речовин тощо. Крім того, на першому етапі розвитку синдрому емоційного вигорання, велике значення



мають такі особистісні передумови його виникнення, як відповідність чи невідповідність особистісних особливостей та професійних якостей працівника ОВС специфіці службової діяльності. Адже діяльність є головним завданням і змістом життя людини, а успішне виконання професійних обов'язків та отримання очікуваного, бажаного результату викликає позитивні емоції. У випадку невідповідності між особистим внеском й отриманою, або очікуваною, нагородою з'являються перші симптоми емоційного вигорання – відбувається зміна ставлення до професійної діяльності від позитивного до байдужного та негативного.

Як показує практика, професійна діяльність працівників органів внутрішніх справ, під впливом якої особистість працівника може зазнати певних змін та перетворень, поряд з визначальним позитивним ефектом, може призвести і до виникнення у них негативного явища, яке в психологічній літературі визначається як *професійна деформація особистості*. На перший погляд емоційне вигорання та професійна деформація здаються подібними по природі виникнення, навіть мають деякі спільні симптоматичні прояви та однаково негативно впливають на результати праці та професійної діяльності в цілому. Але, незважаючи на значну кількість спільних сторін емоційного вигорання та професійної деформації, на нашу думку, це є два абсолютно різних феномени.

Феномен деформації все частіше використовується у сучасній юридичній психології та викликає інтерес науковців у зв'язку з питаннями ефективного виконання професій типу “людина-людина” (А. Петровський, Б. Новіков, В. Лебедев, В. Медведєв, Р. Грановська, С. Безносков, Н. Грішина та ін.). Вивчення контексту, в якому використовується поняття “деформація”, показує, що його синонімами найчастіше виступають терміни “аномалія”, “дефект”, “порушення”, “спотворення” та ін.

У загальному розумінні деформація – це процес і результат зовнішнього впливу на об'єкт, що виявляється у зміні його параметрів, характеристик і подальшого функціонування (життєдіяльності). На рівні особистості деформація являє собою якісне відхилення від певного соціального орієнтира, норми, що призводить до змін у поведінці та діяльності, неминуче проявляється у різних сферах активності особистості, що в сукупності складають її спосіб життя [3].

Змістовна інтерпретація феномена професійної деформації найчастіше проводиться у площині окремих негативних відхилень у структурі особистості, що стосуються таких властивостей, як пізнавальні процеси, спрямованість, досвід, воля, характер тощо.

*Професійна деформація* є важливим, найбільш актуальним та розповсюдженим типом деформації, являє собою комплекс специфічних, взаємопов'язаних змін у структурі особистості, що виникають у осіб з високим рівнем домагань, пристрасним захопленням діяльністю та ранньою і надмірно вузькою професійною спеціалізацією в результаті здійснення трудової діяльності як професії. В цьому розумінні професійна деформація неможлива поза конкретною професійною діяльністю.

Як зазначає Р. Грановська, професійна діяльність багатогранно впливає на особистість та змінює її. Виконання певної професійної ролі, яка є визначальною для особистості та виконується нею тривалий час, здійснює значний вплив на її ціннісні орієнтації, мотиви діяльності, ставлення до інших людей тощо [4]. На думку В.С. Медведєва, характерні для професійної деформації зміни у працівників ОВС починають проявлятися в результаті виконання протягом певного часу (що визначається індивідуально для кожного працівника) правоохоронної діяльності як основної професії, а провідною ознакою професійної деформації виступає неадекватна оцінка працівником своїх професійних дій і порушення нормативних приписів відносно об'єкта діяльності. *Основними змінами, що відбуваються з особистістю працівника* у процесі виникнення та розвитку професійної деформації, є:

1) гіпертрофія професійно важливих рис, подальша їх трансформація у свою протилежність (упевненість перетворюється у самовпевненість, пильність – у підозрілість, вимогливість у прискіпливість тощо);

2) актуалізація і розвиток соціально негативних рис та домінуючих психічних станів, що унеможлиблює ефективне виконання службових обов'язків;

3) пригнічення та подальша атрофія окремих рис, що суб'єктивно починають оцінюватися як другорядні або зайві;

4) неузгоджене, дисгармонійне, а в подальшому спотворене співвідношення і взаємодія окремих рис та їх груп.

Такі зміни можуть не збігатись у часі виникнення та темпах розвитку, а також характеризуватись індивідуальністю для кожного конкретного працівника [5].

Професійна деформація так само, як і емоційне вигорання, є процесом динамічним, має свої етапи формування та розвитку, кожен з яких характеризується окремими симптомами (В. Медведєв, Р. Грановська, С. Безносів). Так, на *першому етапі професійної деформації (початковий рівень деформації)* відбуваються незначні, зовні малопомітні, переважно кількісні зміни у особистості

працівника, коли він пізнає та оволодіває професійною діяльністю, формуючи власний стиль її виконання, але ще не підпадає у фатальну залежність від служби, тому професійна деформація не здійснює помітного негативного впливу на ефективність службової діяльності. *На другому етапі (середній рівень деформації)* з особистістю працівника відбуваються суттєві кількісно-якісні зміни, акценту йовані риси гіпертрофуються, інші – зупиняються у розвитку або починають атрофуватися; завершується формування достатнього професійного досвіду, службові інтереси займають домінуюче місце, завищується самооцінка тощо. *На третьому етапі професійної деформації (глибинний рівень деформації)* деформаційні зміни вражають усю особистість, яка потрапляє в повну залежність від професійної сфери, професійні риси трансформуються у свою протилежність, зникають внутрішні бар'єри проти суб'єктивного тлумачення нормослухняної поведінки, стиль службового спілкування переноситься на позаслужбові стосунки. Співробітник починає оцінювати себе як неперевершеного професіонала, але при загальному благополуччі у нього можуть виникати серйозні зриви та невдачі, пов'язані з послабленням внутрішнього контролю, самовпевненістю, втратою творчого підходу до вирішення нових завдань і відповідного відношення до власного професійного досвіду.

Отже, стислий теоретичний аналіз проблеми емоційного вигорання та професійної деформації особистості дозволяє зробити **висновок:** зазначені феномени є окремими, різнопорядковими явищами, що не збігаються за обсягом та які не можна ото-тожнювати. При здійсненні професійної діяльності та виконанні службових обов'язків у одних працівників з'являються прояви емоційного вигорання, а у інших – професійної деформації, крім того, працівник може мати одночасно як прояви емоційного вигорання, так і професійної деформації. На думку С. Безносова, основна відмінність між емоційним вигоранням та професійною деформацією полягає в тому, що деформація стосується перенесення професійних патернів до особистого життя, в той час, коли вигорання більше проявляється у контексті професійної діяльності. Використовуючи формулу “фахівець-людина”, можна більш наочно представити відмінності між цими двома феноменами. “Я як фахівець” – частина особистості, що відповідальна за виконання професійних обов'язків, як носій необхідних для цього знань, етичних установок і принципів та максимально проявляється в професійній діяльності. “Я як людина” – більше центральна частина особистості, що включає в себе певні повсякденні уявлення про життя й про себе, життєві установки й принципи та в основному проявляється в особистому

житті. Користуючись цими визначеннями, *емоційне вигорання* можна представити як втрату контролюючої ролі “Я професійного” і переходу “Я людського” в область професійної компетенції (наприклад, на роботі фахівець, як і будь-яка звичайна людина, утомлюється, відчуває роздратування та негативні емоції). *Професійна деформація*, навпаки, представляється розширенням панування “Я професійного” в область діяльності “Я людського” (наприклад, повертаючись додому, людина продовжує поводитися як фахівець) [6].

Аналіз досліджень В. Медведєва [5] та Н. Мілорадової [7] дозволяє виділити ще одну суттєву відмінність професійної деформації від емоційного вигорання: емоційне вигорання особистості не залежить від тривалості здійснення професійної діяльності, тоді як професійна деформація суттєво залежить від строку служби та від сили деформуючого впливу, який об’єктивно міститься у конкретній діяльності. Професійна деформація проявляється на більш пізніх етапах професійної кар’єри, а емоційне вигорання може виникати і на початку професійної діяльності, наприклад, в результаті невідповідності між вимогами професії та домаганнями особистості.

Деякі дослідники зазначають, що на відміну від емоційного вигорання професійна деформація характеризується стереотипністю дій (Р. Грановська, В. Коновалова), що обмежують мислення, а слідом за ним і діяльність, та не залишають місця для творчості [4; 8].

Оскільки емоційне вигорання та професійна деформація здійснюють негативний вплив на особистість та на професійну діяльність в цілому, актуальним питанням залишається здійснення необхідних профілактичних заходів з метою запобігання виникненню та подальшого подолання зазначених явищ у працівників органів внутрішніх справ. Профілактика повинна базуватися на формуванні професіоналізму особистості працівника, прагненні до творчого вирішення професійних завдань, самореалізації особистості, оволодінні знаннями про сутність та механізми розвитку емоційного вигорання та професійної деформації, а також механізмів свідомого захисту та збереження психічного і соматичного здоров’я.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у теоретичному аналізі та диференціації понять “емоційне вигорання” та “професійний стрес” в діяльності працівників органів внутрішніх справ.

#### **Список використаних джерел**

1. Maslach C.M. Job burnout: new directions in research and intervention / C.M. Maslach // Current Directions in Psychological Science. – 2003. – Vol. 12. – PP. 189-192.

2. Дудяк В. Емоційне вигорання / В. Дудяк. – К.: Главник, 2007. – 128 с.
3. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер, 2001. – 756 с.
4. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р. Грановская. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1984. – 392 с.
5. Медведев В.С. Проблеми професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ (теоретичні та прикладні аспекти) / В. Медведев. – Київ: Національна академія внутрішніх справ України, 1996. – 192 с.
6. Безносос С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносос. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
7. Мілорадова Н.Е. Особливості прояву емоційного вигорання у працівників органів внутрішніх справ з різним стажем професійної діяльності / Н.Е. Мілорадова // Вісник Національної академії оборони України. Питання психології. – 2009. – № 2 (10). – С. 106-110.
8. Коновалова В.О. Юридична психологія: Академічний курс: Підруч. для студ. юрид. спец. вищ. навч. закл. / В.О. Коновалова, В.Ю. Шепітько. – К.: Концерн “Видавничий Дім “Ін Юре”, 2004. – 424 с.

In the article is conducted the theoretical analysis of basic psychological descriptions of the emotional burnout and professional deformation of employees of organs of internal affairs, and also differentiation of the indicated phenomena with the purpose of further removal of terminology mess, essence substitution and equation of concepts “emotional burnout” and “professional deformation”.

**Key words:** emotional burnout, professional burnout, deformation, professional deformation of personality, prophylaxis of the emotional burnout and professional deformation.

*Отримано: 15.03.2010*

## **Дослідження стресовитривалості персоналу підрозділів прикордонного контролю**

Автор виділяє та обґрунтовує переборення стресових ситуацій та негативний вплив стресу на діяльність персоналу підрозділів прикордонного контролю, а саме: виділяє важливі чинники, опрацьовані на основі створених опитувальників (переборення стресових ситуацій (ПСС), негативного впливу стресу).

**Ключові слова:** стрес, переборення стресових ситуацій, негативний вплив стресу, стресовитривалість.

Автор выделяет и обосновывает преодоление стрессовых ситуаций, негативное влияние стресса на деятельность персонала подразделений пограничного контроля, выделяет значимые факторы обработанные с помощью созданных опросников: преодоление стрессовых ситуаций (ПСС), негативного влияния стресса (НВС).

**Ключевые слова:** стресс, преодоление стрессовых ситуаций, негативное влияние стресса, стрессоустойчивость.

Чисельні соціальні, політичні, економічні і психологічні перетворення та протиріччя, які виникли на всіх рівнях сучасного суспільного і політичного життя, активізують проблему прикордонної безпеки як проблему суспільства і особи. Особливе значення в психологічній науці набуває вивчення видів діяльності, які пов'язані з її забезпеченням.

Згідно із стратегією України щодо інтеграції до ЄС вжито кардинальних законодавчих ініціатив нашої держави щодо спрощеного перетину державного кордону громадянами в пунктах пропуску. Основними з них є такі, як відміна візової політики до громадян Європейського союзу, США, Японії, Швейцарської конфедерації, Люксембургу, декриміналізація статті 332 кримінального кодексу України (незаконний перетин державного кордону), розвиток та впровадження біометричних технологій. У зв'язку з зазначеними чинниками пасажирський та транспортний потоки значно зросли.

Сучасний стан національної безпеки висуває прикордонну складову як пріоритет в забезпеченні цілісності та суверенітету нашої держави. Аналіз реальної практики вказує, що розуміння основ професіоналізму співробітників прикордонного контролю пов'язано з

їх готовністю до дії в екстремальній ситуації. Психологічний контекст цієї проблеми не отримав ще достатнього вивчення. У цьому контексті нами досліджено стресовитривалість персоналу прикордонного контролю як складовий чинник готовності особистості до дії.

На основі теоретико-методологічного дослідження літературних джерел, спостереження за діяльністю персоналу підрозділів прикордонного контролю і бесіди з ними розроблено два опитувальники – опитувач негативного впливу стресу (НВС) ОКПП і опитувач переборення стресових ситуацій (ПСС) ОКПП. Перший опитувач містить 17 питань, інший – 45 питань, кожний з яких передбачає оцінку за десятибальною системою, де 10 – найбільший ступінь значимості даної якості, 1 – найменший. Зміст опитувачів направлений на виявлення ступеня значимості таких професійних якостей, як: 1) стресостійкість, 2) проактивна позиція особистості, 3) адекватна самооцінка, 4) професійна обізнаність, 5) наполегливість в досягненні мети, 6) правова грамотність, 7) швидке прийняття рішень, 8) великий досвід і інтуїція, 9) оптимістичне відношення до труднощів, 10) регламентованість професійної поведінки.

В залежності від значимості того чи іншого чинника розмістимо кожний з них в таблиці і опишемо процентне співвідношення між чинниками.

В самому дослідженні взяли участь 124 представники військового колективу.

Аналіз таблиці 1 вказує, що у 53,2 % персоналу підвищена стомлюваність, низький рівень стомлюваності у 12,1% персоналу, в 34,7% персоналу виявлено середній рівень стомлюваності.

Підвищений рівень тривожності виявлено у 31,4% персоналу. У 18,6% персоналу виявлено низький рівень тривожності. Середній рівень тривожності виявлено у 50% персоналу.

**Таблиця 1**  
**Кількісні та процентні показники НВС на персонал**

Позиція	Ствердження	Кількісні та процентні показники					
		Високий рівень згоди		Низький рівень згоди		Середній рівень згоди	
		n	%	n	%	n	%
1	Висока стомленість	66	53,2%	15	12,1%	43	34,7%
2	Високий рівень тривоги	39	31,4%	23	18,6%	62	50%
7	Погані умови праці	44	35,5%	25	20,1%	55	44,4%
15	Страх перед небезпекою фізичної розправи	17	13,7%	67	54%	40	32,3%



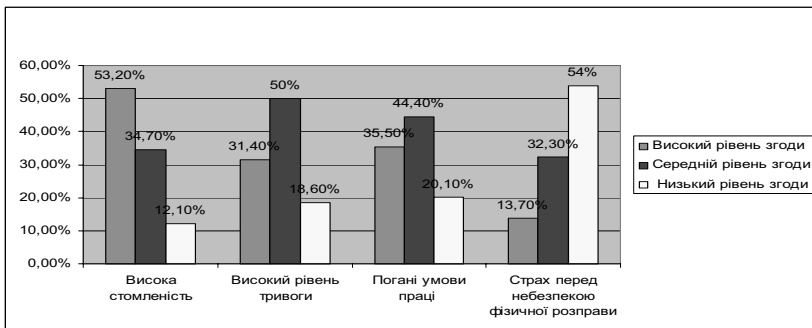


Рис.1. Процентне співвідношення чинників

На 35,5% персоналу негативно впливають умови праці. У 20,1% персоналу виявлено низький рівень негативного впливу праці на оперативно-службову діяльність. У 44,4% персоналу не виявлено ніякого негативного впливу на службову діяльність.

У 13,7% персоналу виявлено високий рівень страху можливої фізичної розправи. У 32,3% виникають сумніви щодо можливостей фізичної розправи. І у 54% персоналу не виявлено страху можливої фізичної розправи.

Отже, негативний вплив стресу на рівень стресовитривалості здійснюють такі чинники, як висока стомлюваність (53,2%) та незадовільні умови праці 33,5%. Але від 36,7% до 44,4% персоналу віпс дані чинники не вважають за стресові, а прирівнюють їх до особливостей даного виду діяльності.

Як видно з таблиці 2 33,9% персоналу має високий рівень незадоволеності стилем керівництва. 27,4% персоналу задоволені стилем керівництва, а 38,7% персоналу майже задоволені стилем керівництва.

Таблиця 2

### Проективна позиція особистості НВС

Позиція	Ствердження	Кількісні та процентні показники					
		Високий рівень згоди		Низький рівень згоди		Середній рівень згоди	
		n	%	n	%	n	%
5	Незадоволеність стилем керівництва.	34	27,4%	42	33,9%	48	38,7%
13	Тиск при розслідуванні прикордонних ситуацій.	37	29,8%	39	31,5%	48	38,7%

20,9 % персоналу мають високі здібності до швидкого прийняття рішень. 33,9 % персоналу взагалі не мають здатності до прийняття рішень. 45,2 % персоналу мають здатність до швидкого прийняття рішень, але ініціативи не проявляють.

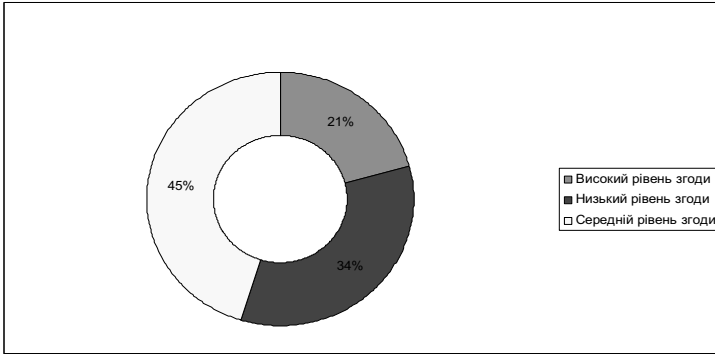


Рис 2: Недостатня швидкість в прийнятті рішень

33,9% персоналу мають здатність до швидкого прийняття рішень, а для 20,9% – термін часу необхідно збільшувати з врахуванням того, що рішення повинно прийматись виважено.

Проаналізувавши основні чинники і фактори методики опитування НВС на персонал підрозділів прикордонного контролю віп складемо рейтинг найбільш вагомих чинників негативного впливу стресу.

В гістограмному вигляді складений рейтинг таких:

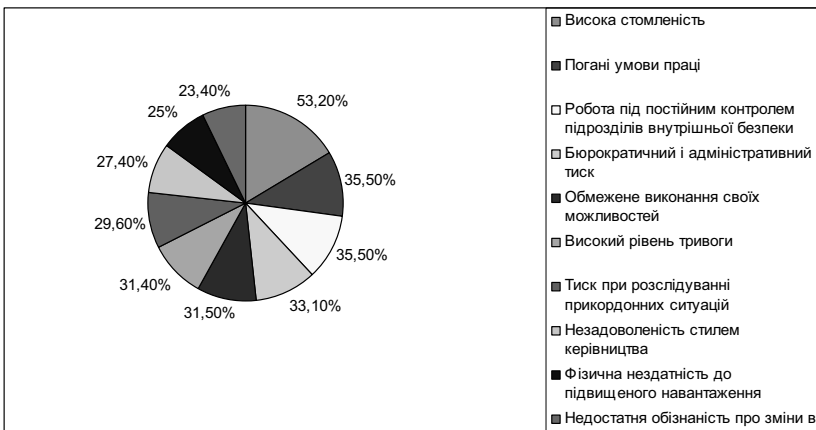


Рис 3. Рейтинг вагомих чинників НВС

Отже, за цими двома методиками ми визначили основні чинники негативного впливу стресу та негативного впливу чинників на переборення стресових ситуацій.

Негативний вплив стресу на рівень стресовитривалості здійснює такий чинник як висока стомлюваність. На регламентованість професійного відношення впливає постійний контроль підрозділів внутрішньої безпеки; на правову грамотність бюрократичний і адміністративний тиск; на проєктивну позицію особистості – незадоволеність стилем керівництва та тиском при розслідуванні прикордонних ситуацій; на швидке прийняття рішень – недостатня швидкість; на моральну орієнтованість вчинків – необхідність діяти в умовах розбалансованого морального вибору.

На переборення стресових ситуацій негативно впливають такі чинники як: режим служби, умови служби, відсутність перспектив професійного росту, вільного від служби часу для його ефективного використання не вистачає.

Деякі параметри з однієї та з іншої методики перегукуються у своїй здатності негативно впливати на особистість та викликати стрес. А саме: умови та режим служби, службове навантаження на персонал: стомлюваність, не здатність швидко приймати рішення кількість персоналу, на який не здійснюють свій негативний вплив дані чинники, складає більшу частину. І ця більшість в змозі долати всі труднощі і ті стресові ситуації, які виникають як на службі, так і в повсякденному житті.

Сильна нервова система передбачає більш високий рівень стійкості до стрес-факторів, але різноманітні індивідуальні особливості особистості знижують можливості організму.

Отже, стрес можна розглядати як деякий принцип роботи нашого організму, який дозволяє нам вижити у мінливих умовах оточуючого середовища і бути успішними в своїй діяльності.

Проаналізувавши основні чинники і фактори методики опитування ПСС на персонал підрозділів прикордонного контролю віпс, складемо рейтинг найбільш вагомих чинників переборення стресових ситуацій.

**Таблиця 3**

**Рейтингова таблиця найбільш вагомих чинників ПСС**

№	Ствердження	Чинники впливу
1	Режимом служби.	28,3%
2	Заохоченнями зі сторони керівництва.	16,1%
3	Умовами служби.	12,9%
4	Перспективами професійного росту.	12%

5	Високий авторитет підрозділів прикордонного контролю серед суспільства.	12%
6	Ефективне використання вільного від служби часу.	11,3%
7	Відкритістю служби.	11,3%
8	Низький рівень конфліктності між колегами.	10,5%
9	Умовами, для розвитку моєї особистості.	10,5%
10	Можливість легко переносити професійні навантаження.	8,8%

Виявили 10 чинників, які, на думку персоналу, мають негативний вплив на емоційний стан, настрої та налаштованість на ефективне виконання завдань за призначенням. За напруженість оперативно-службової діяльності не завжди завчасно керівництвом підрозділу заохочує, підлеглих звідси у деяких членів колективу виникає відчуття безпорадності, непотрібності, розгубленості, які сприяють сприйняттю і накопиченню негативних емоцій, погіршанню настрою та емоційного стану. Перспективи професійного росту, безумовно, є, але не кожен здатний проявити власну впертість і наполегливість у досягненні поставленої мети. Напружений і відповідальний ритм служби веде до уособленого, замкнутого типу поведінки. Враховуючи всі вище перераховані чинники не кожен здатний легко адаптуватися і переносити ті навантаження, які лягають на персонал відділень прикордонного контролю.

### Висновки

**Проведений аналіз** дає змогу конкретно виявити негативний вплив чинників на персонал і відслідкувати механізм дії сукупності факторів на особистість та спроможність протистояти виникненню стресу. Порівнюючи параметри стресовитривалості за обома методиками, маємо такий результат:

– за методикою (НВС) стресостійкістю володіють 40,3%, а за методикою (ПСС) здатністю переборювати стрес володіють 57% персоналу, але й схильність до виникнення стресу за методикою (НВС) виявлено у 33,5%, а за методикою (ПСС) не здатністю перебороти стрес виявлено 14,5%, різниця у кількості персоналу між здатністю до стресостійкості і здатністю до переборення стресу не значна, більшість персоналу здатно реалістично оцінювати ситуації й обставини, які виникають не тільки на службі, а й у повсякденному житті, і лише 33% – в силу власних якостей підвладні стресу. 13,7% персоналу взагалі переживають страх перед небезпекою фізичної розправи.

Ніхто з персоналу у відкритій формі не висловлює власного незадоволення стилем керівництва і того морального тиску який вони відчувають на собі з боку керівного складу підрозділу і це становить

за методикою (НВС) 32,7% (від загальної кількості персоналу). Тобто цей персонал заступаючи на службу вже має пригнічений настрій, а це означає, що ці військовослужбовці більш глибоко переживають вплив тих стресогенних обставин, які виникають протягом зміни. Такі військовослужбовці без особливого ентузіазму виконують завдання служби – за методикою (ПСС) це становить 16,2% персоналу; 6,5% – налаштовані песимістично і вважають, що можливостей для професійного зросту взагалі не має; 4,8% – незадоволені взаємовідносинами в колективі і 4% – байдуже ставляться як до власних результатів, так і до результатів колективу. В силу особистісних якостей, які пов'язані з типом вищої нервової діяльності, за методикою (НВС) 25% персоналу не здатні витримувати високий рівень фізичних навантажень. 27,4% персоналу не здатні до об'єктивної оцінки як власної так і колективної діяльності. За методикою (НВС) 37,9% персоналу мають низький рівень обізнаності про зміни в законодавстві і не бажають самоудосконалювати власні знання. Звідси витікає негативне ставлення колег до таких військовослужбовців.

Рівень обміну оперативною інформацією 10,8% персоналу вважають за низький. За результатами обох методик (НВС) і (ПСС) виявились розбіжності у відповіді на питання щодо швидкості у прийнятті рішень. За методикою (НВС) 33,9% персоналу не мають здібностей до швидкого прийняття рішень, а за методикою (ПСС) лише 8% висловлюють свою нездатність швидко приймати рішення. Не кожен здатен діяти в умовах розбалансованого морального вибору. За методикою (НВС) 30,7% персоналу не виявляють згоди діяти в таких умовах. 71,7% (ПСС) персоналу вважають, що за службову діяльність кожен з них несе велику відповідальність. І у зв'язку з цим рівень справедливості (ПСС) та чесності (ПСС) теж повинні бути на високому рівні. Беручи до уваги те, що всі люди різні і зокрема в даному питанні на розвиток здібностей впливає темперамент людини. Холерик може бездумно, поспішно приймати рішення не задумуючись над наслідками такого вчинку. Меланхоліку, з його схильністю сумніватися в усьому, важко взагалі прийти до будь-якого рішення. Сангвініки й флегматики, якщо мають достатній рівень освіти, здатні до прийняття швидкого і виваженого рішення в умовах не стандартних обставин. Рівень досвідченості персоналу розподілився майже порівну і лише 4,8% (ПСС) персоналу вважають власну досвідченість низькою, але це може залежати від стажу оперативно-службової діяльності. Особи, які тільки-но призвались на військову службу за контрактом, не мали змоги набути необхідну освіту, оскільки специфіка та особливості службової діяльності

строго регламентовані, тому і засвоєння професії інспектора прикордонного контролю відбувається безпосередньо на службі. 10,5% – надають негативну оцінку умовам для розвитку власної особистості і 0,8% – вважають, що можливості для самовиховання низькі. За методикою (ПСС) тільки від особистісних якостей залежить здатність переносити підвищене навантаження і вибір можливості легко переносити професійні навантаження розподілився таким чином:

- 58,2% персоналу легко переносять професійні навантаження;
- 33% – здатні переносити такі навантаження;
- 8,8% – важко переносять значні професійні навантаження.

Регламентованість професійного відношення обмежується діяльністю в межах можливого і постійно контролюється підрозділами внутрішньої безпеки так вважають 35,5% персоналу (НВС) і така ж кількість персоналу 36,3% – не відчуває ніяких незручностей під час виконання службових завдань.

Люди по-різному переносять одні й ті навантаження, і якщо ми не в змозі вплинути на генетичну схильність стійкості до стресу, то нам під силу засвоїти ефективні механізми антистресового захисту.

Отже, за цими двома методиками ми визначили основні чинники негативного впливу стресу та негативного впливу чинників на переборення стресових ситуацій.

Негативний вплив стресу на рівень стресовитривалості здійснює такий чинник, як висока стомлюваність. На регламентованість професійного відношення впливає постійний контроль підрозділів внутрішньої безпеки; на правову грамотність – бюрократичний і адміністративний тиск; на проєктивну позицію особистості – незадоволеність стилем керівництва та тиском при розслідуванні прикордонних ситуацій; на швидке прийняття рішень – недостатня швидкість; на моральну орієнтованість вчинків – необхідність діяти в умовах розбалансованого морального вибору.

На переборення стресових ситуацій негативно впливають такі чинники, як: режим служби, умови служби, відсутність перспектив професійного росту, вільного від служби часу для його ефективного використання не вистачає.

Деякі параметри з однієї та з іншої методики перегукуються у своїй здатності негативно впливати на особистість та викликати стрес, а саме умови та режим служби, службове навантаження на персонал (стомлюваність, не здатність швидко приймати рішення). Кількість персоналу на який не здійснюють свій негативний вплив дані чинники, складає більшу частину. І ця більшість в змозі долати

всі труднощі і ті стресові ситуації, які виникають як на службі, так і в повсякденному житті.

### **Список використаних джерел**

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск, 1976.
2. Жариков Е.С. Психология управления. – М., 1985.
3. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М., 1995.
4. Климов Е.А. Психология профессионала. – М., 1996.
5. Ковалевский С. Руководитель и подчиненный. – М., 1973.
6. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. – М., 1979.
7. Платонов І.В. Динаміка психологічної готовності майбутніх офіцерів внутрішніх військ до правоохоронної діяльності: Дис... канд. психол. наук: НАПВУ, 2001.
8. Теплов Б.М. Ум полководца // Б.М. Теплов. Избранные труды. – М., 1985. – Т.1. – С.223-305.
9. Балашов В. А. Формирование профессиональных качеств у слушателей-пограничников в процессе профессионального обучения: Дис...канд. пед. наук: 20.02.06 / АПВУ. – Хмельницький, 1996. – 263 с.
10. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко, – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
11. Борвик Л. В. Розвиток пізнавальної самостійності курсантів-прикордонників з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей: Дис... канд. психол. наук: 20.02.02. – Хмельницький, 1998. – 207 с.
12. Будник С. М. Творчі аспекти в управлінській діяльності офіцера // Збірник наукових праць. – № 31. – Ч. II. – Хмельницький: Видавництво Національної академії ДПСУ, 2004. – С. 55-57.
13. Військова психологія і педагогіка: Підр. для військових вузів / Б. М. Олексієнко, Д. В. Іщенко, О. Д. Сафін. – Хмельницький: Видавництво Академії ПВУ, 1998. – 562 с.
14. Возняк Л. С. Психологічні особливості професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності: Дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2000. – 195 с.



15. Максименко С.Д., Костицький М.В., Сафін О.Д. Психологія професійної діяльності офіцера: Підручник. – Хмельницький: НАПВУ, 2000. – 464 с.
16. Морозов С. М. Розвиток військово-педагогічної спрямованості у майбутніх офіцерів-прикордонників: Дис... канд. пед. наук: 20.02.02. – Хмельницький: АПВУ, 1998. – 196 с.
17. Основи загальної психології / За ред. академіка АПН України, професора С. Д. Максименка. – К.: НПУ Перспектива, 1998. – 256 с.
18. Потапчук Є. М., Тихончук А. О. Проблеми психологічної підготовки робітника правоохоронних органів держави до управлінської діяльності // Збірник наукових праць № 10. Ч. II. – Хмельницький: Вид-во АПВУ, 1999. – С. 116-119.
19. Психологический словарь. – М., 1990. – 241 с.
20. Voiskunsky A.E. Internet: Culture, diversity and unification // Javnost – the Public. Jurnal of the European institute for communication and culture. – 1999. – Vol. VI. – № 4. – P. 53–65.
21. Wallace P. The psychology of the Internet. Cambridge University Press. – 1999.
22. Winograd T., Flores C.F. Understanding computers and cognition: A new foundation for design. Norwood, NJ: Ablex, 1986.

The author allocates and proves overcoming of stressful situations, negative influence of stress in activity of the personnel of the boundary control divisions, the important signs processed on the basis of the created questionnaires: overcoming of stressful situations, negative influence of stress.

**Keywords:** stress, overcoming of stressful situations, negative influence of stress, stressful stability.

*Отримано: 20.03.2010*

## **ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ**

У статті представлені результати дослідження особливостей самооцінки емоційного ставлення до себе молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень.

**Ключові слова:** емоційне ставлення, самооцінка, тривожність, деструкція.

В статті представлені результати изучения особенностей самооценки эмоционального отношения к себе младших школьников с разным уровнем учебных достижений.

**Ключевые слова:** эмоциональное отношение, самооценка, тревожность, деструкция.

Екологічність особистісного розвитку в сучасному освітньому просторі з необхідністю вимагає належної уваги до становлення емоційної сфери школяра. Особливої значущості ця проблема набуває для дітей молодшого шкільного віку, оскільки саме в цей період закладається фундамент емоційного статусу – конструктивного чи деструктивного – включення дитини у процес навчальної діяльності як провідної для даного етапу онтогенезу.

У статті представлено результати експериментального вивчення особливостей самооцінки емоційного ставлення до себе дітей молодшого шкільного віку з різним рівнем навчальних досягнень. Розгляд цього аспекту здійснювався у двох площинах: у першій площині проаналізовано самооцінку емоційного ставлення школяра до самого себе як суб'єкта учіння, у другій – простежено вияв деструкції в емоційному ставленні до себе, зокрема охарактеризовано самооцінкову та шкільну тривожність.

Самоприйняття школярами самих себе, усвідомлення образу "Я – школяра" учнями з різними навчальними досягненнями супроводжується емоційними переживаннями різної модальності. Тому особливої значущості набуває вивчення особливостей емоційного ставлення до себе у школярів з різною результативністю навчальної діяльності.

Становлення певної модальності емоційного ставлення школяра фіксувалося за допомогою спеціально розробленого нами завдання

скринінгового характеру, яке давало можливість простежити мікрогенезис модальності (позитивної, негативної чи амбівалентної) у молодших школярів.

Розглянемо, як відбувається диференціація модальності у ставленні до себе у школярів з різною результативністю (високою, середньою, низькою) навчальної діяльності.

Отримані експериментальні дані свідчать, що 80% другокласників з високим рівнем навчальної успішності притаманні позитивні емоційні переживання і лише 20% – амбівалентні. Така сама тенденція зберігається у цих другокласників протягом наступних етапів навчання.

У молодших школярів з середнім рівнем навчальної успішності специфіка динаміки емоційного ставлення до себе полягає в такому. Отримані дані майже збігаються кількісно у другокласників з високим і середнім рівнями навчальних досягнень. Тобто емоційне самопочуття за модальністю (позитивністю та амбівалентністю) не лише не має статистично значущих відмінностей, а й практично ідентичне за своїм профілем. Досить значна диференціація у самопочутті відбувається у третьокласників з таким самим рівнем результативності навчальної діяльності. Зокрема, знижується позитивне емоційне ставлення до себе (з 81% у другому класі до 54% у третьому класі); дещо зростає амбівалентне ставлення. З'являється також у спектрі емоцій негативне ставлення, хоча його прояви ще мінімальні.

У четвертому класі відбувається певна стабілізація емоційного самопочуття у школярів з середнім рівнем навчальної успішності. Позитивна модальність кількісно ідентична результатам третьокласників з таким самим рівнем результативності навчальної діяльності. Амбівалентність, хоч і займає значне місце в емоційних переживаннях у 46% четвертокласників, проте має підпорядкований статус у структурі емоційного ставлення.

Отже, у школярів з середнім рівнем навчальної успішності емоційне самопочуття характеризується певною стабільністю протягом усього періоду їх навчання у початковій школі – при цьому має місце домінування (хоч і не таке яскраве, як у школярів з високим рівнем) позитивного емоційного ставлення до самого себе як до школяра.

У школярів з низьким рівнем навчальної успішності простежуються досить специфічні лінії у розвитку емоційного ставлення до себе. Так, третина школярів з низькою навчальною успішністю ще не змогли визначити своє емоційне самопочуття. Емоційне ставлення до себе у цих дітей має глобальний недиференційований характер. Позитивне емоційне самопочуття притаманне 66% цих школярів,

що трохи нижче за своїми показниками від результатів другокласників з високою і середнім рівнями навчальних досягнень. Амбівалентне ставлення до себе займає незначне місце у спектрі емоційних переживань.

У третьокласників з низьким рівнем навчальних досягнень зафіксовано кількісні характеристики позитивної модальності емоційного ставлення, подібні до даних другокласників з цим самим рівнем навчальної результативності. Динаміка в їх розвитку відбувається завдяки зростанню кількості школярів, що усвідомлюють власні емоційні переживання, а також внаслідок певного, статистично незначущого, збільшення кількості школярів з амбівалентним ставленням.

Переломним у розвитку емоційного ставлення школярів з низькою результативністю є четвертий клас, в якому спостерігається досить різке підвищення деструктивних тенденцій. Зокрема, у четвертокласників з низькою результативністю учіння спостерігається стрімке падіння позитивного емоційного ставлення до себе. Це підтверджується аналізом у двох площинах: порівнянням даних від другого до четвертого класу і порівнянням даних різних за результативністю груп четвертого етапу навчання у початковій школі.

Якщо позитивне емоційне ставлення притаманне 66% школярів з низькою результативністю – учнів другого та третього класу, то у четвертому класі – лише 11%. З них найнижчим воно є – порівняно з іншими за результативністю групами – так само у четвертому класі (у школярів з високою рівнем – 80%, середнім – 54%, низьким – лише 11%).

Водночас із падінням позитивного емоційного ставлення до себе у четвертокласників з низькою результативністю учіння стрімко зростає амбівалентність, а також з'являється негативне емоційне ставлення до себе (у 22% школярів). Таке становлення емоційного ставлення до себе призводить до формування деструктивного особистісного статусу школяра у процесі навчальної діяльності.

Наступною площиною нашого аналізу є особливості тривожності – зокрема, шкільної і самооцінкової тривожності – як прояв деструкції у емоційному ставленні до себе молодших школярів з різною результативністю навчальної діяльності.

З цією метою в дослідженні застосовано модифікований варіант методики А.М. Прихожан, котра включила тривожність як особистісне утворення “у цілісний контекст вивчення закономірностей розвитку особистості в онтогенезі” [1, с. 8]. Згідно з її концепцією саме наявність конфлікту у сфері “Я” призводить до

зародження стану тривоги, який, закріплюючись, веде до виникнення тривожності як особистісного утворення. Це утворення стає настільки значущим, що починає “займати місце провідних особистісних утворень”.

Характеристика рівнів тривожності, виділених А. М. Прихожан, здійснюється як авторською їх модифікацією [1]. Відповідно до змістового наповнення ці рівні дістали такі найменування:

I рівень названо нульовим – тривожність не властива школяреві: до того його “занадто спокійний” стан може мати і захисний характер, а також зумовлюватися іншими обставинами;

II рівень – нормальний рівень тривожності, потрібний дитині для адаптації і продуктивної діяльності;

III рівень – підвищений ступінь тривожності;

IV рівень – маніфестуючий рівень тривожності, що є свідченням високого та дуже високого рівня її прояву.

В дослідженні головну увагу зосереджено на характеристиці таких площин, що взаємно перетинаються і доповнюють одна одну:

першої – це ранговий аналіз рівневої структури кожного з вищеназваних видів тривожності;

другої – мікрогенезис рівневої структури певного виду тривожності у різних за результативністю груп школярів на конкретному етапі навчання і з’ясування мікрогенетичних тенденцій;

третьої – макрогенезис прояву видової тривожності у неоднакових за результативністю груп школярів на різних етапах навчання і визначення макрогенетичних тенденцій.

Згідно з емпіричними даними спостерігаються певні тенденції у репрезентації шкільної тривожності, що є віддзеркаленням дихотомії “благополуччя – неблагополуччя” як в емоційному ставленні до себе, так і у включенні молодшого школяра у шкільний соціум.

Так, у групі високовстигаючих другокласників зафіксовано лише два рівні шкільної тривожності. Перше рангове місце (домінантний статус) у 82% другокласників займає нормальний рівень тривожності; друге місце посідає нульовий рівень, коли шкільна тривожність як стан не властива школярам. Позитивне сприймання цими школярами процесу учіння поєднується з високою його результативністю. Відповідно до онтогенетичних особливостей становлення мотивації отримання високої оцінки, задоволення від неї є провідним мотивом учіння школяра на другому етапі навчання у початковій школі. Завдяки цьому мотиву, як свідчать емпіричні результати, відбувається досить комфортне включення високовстигаючих школярів у процес шкільного учіння. Створюється сприятливий емоційний фон для становлення позитивного образу “Я”, за наявності

якого другокласник здобуває комфортний емоційний статус у шкільному соціумі.

Разом з тим зазначимо: отримані дані переконливо свідчать про існування чітких відмінностей в емоційній складовій образу “Я” молодших школярів залежно від результативності їх навчальної діяльності навіть на початковому її етапі. У слабковстигаючих другокласників перше рангове місце займає нормальний рівень шкільної тривожності, водночас зафіксовано появу у цієї групи школярів тривожності як стану, що вже супроводжує їх включення у процес шкільного навчання. Та хоч нормальний рівень шкільної тривожності і займає перше рангове місце у 50% слабковстигаючих другокласників, однак простежується його кількісна міграція у бік стрімкого падіння на рівні статистичної значущості ( $p < 0,01$ ). Порівняння тенденцій становлення шкільної тривожності у різновстигаючих другокласників показує, що нормальний рівень тривожності був властивий 82% високовстигаючих школярів і відповідно 50% слабковстигаючих другокласників. Крім того, у однієї п’ятої частини школярів з високою успішністю навчання зафіксовано нульовий рівень шкільної тривожності, а у школярів з низькими навчальними досягненнями цей рівень взагалі відсутній.

Натомість у слабковстигаючих другокласників з’являються такі рівні тривожності (відсутні у високовстигаючих школярів): підвищений рівень, що займає друге рангове місце, і високий рівень, що перебуває на третьому ранговому місці. Чітко простежується у слабковстигаючих другокласників і така мікротенденція: стабільна емоційна рівновага, притаманна високовстигаючим другокласникам, замінюється у цій групі результативності двома протидіючими тенденціями: “благополуччя – неблагополуччя” в емоційному включенні дитини у процес навчання. На другому етапі навчання ці тенденції у слабковстигаючих школярів рівноспрямовані: у 50% школярів спостерігається нормальний рівень тривожності, решті властива тривожність як стан. Симптоматичним є і те, що у 10% слабковстигаючих другокласників вже з’являється маніфестуючий рівень – яскраво виражена тривожність.

Простеження генезису шкільної тривожності протягом трьох років у результаті проведення лонгітюдного експерименту показало наявність таких змін в її архітектоніці у четвертокласників з різним рівнем навчальних досягнень.

Так, для архітектоніки тривожності високовстигаючих четвертокласників характерним є те, що вона не є рангово супідрядною. Її специфічна особливість – рангова рівнозначність: перший ранг поділяють нульовий, нормальний, підвищений та високий її

рівні. Водночас цей факт свідчить про появу нових тенденцій у прояві шкільної тривожності у високовстигаючих четвертокласників.

Зокрема, відсутність шкільної тривожності як стану зафіксована у 25% високовстигаючих школярів, але це не є статистично значущим при порівнянні з відмінно встигаючими другокласниками. Нульовий рівень шкільної тривожності у цій групі четвертокласників, поєднуючись з нормальним її рівнем – у 25% школярів, забезпечує у своїй сукупності половині високовстигаючих четвертокласників наявність благополучного емоційного фону для включення у навчальну діяльність. Водночас у половині високовстигаючих четвертокласників вже спостерігається виникнення шкільної тривожності. До того у її структурі наявні два рівні – підвищений: у 25% школярів – і яскраво виражений рівень (що є загрозливим для становлення образу “Я”) – так само у 25% високовстигаючих четвертокласників.

Порівняльна характеристика тенденцій прояву шкільної тривожності у високовстигаючих школярів на різних етапах їх навчання свідчить про такі макроргенетичні тенденції.

У високовстигаючих четвертокласників – на відміну від другокласників з таким самим рівнем навчальної результативності – чітко простежуються дві взаємопов’язані тенденції у динаміці шкільної тривожності. З одного боку, це – формування емоційного фону, що супроводжує включення дитини у шкільний соціум. Він “мігрує” від сфери безперечного емоційного благополуччя (за якого у групі високовстигаючих другокласників спостерігається нульовий рівень тривожності) до сфери збалансованої дихотомії емоційного “благополуччя – неблагополуччя”, за якого прояви нульового і нормального рівнів тривожності у високовстигаючих четвертокласників співіснують з чітко вираженою тенденцією до виникнення шкільної тривожності. З другого боку, відбувається переструктуризація шкільної тривожності – від дворівневої: нульового та нормального – у високовстигаючих другокласників – до чотирирівневої її будови: нульового, нормального, підвищеного та яскраво вираженого рівня – у високовстигаючих четвертокласників.

У слабковстигаючих четвертокласників зафіксовано таку рівневу архітектуру шкільної тривожності. Перше рангове місце у цієї групи школярів займає підвищений рівень тривожності, друге рангове місце посідають нормальний і високий її рівні. При цьому симптоматичною є зміна домінантності певних рівнів. Аналіз мікроргенетичних тенденцій показав, що у високовстигаючих і слабковстигаючих четвертокласників нормальний рівень є стабільним у кількісному вираженні. Разом з тим у слабковстигаючих учнів



зникає нульовий рівень тривожності. Деструкція емоційного включення до шкільного соціуму зумовлюється різким (статистично значущим) зростанням підвищеного рівня шкільної тривожності в емоційному ставленні до себе: з 25% до 50% школярів – при тотожності прояву маніфестуючого (високого) рівня тривожності у слабковстигаючих четвертокласників.

Порівняльна характеристика тенденцій виникнення шкільної тривожності у слабковстигаючих школярів на різних етапах їх навчання свідчить про наявність такої макрогенетичної тенденції. Відбувається перехід від знакової збалансованості дихотомії “благополуччя – неблагополуччя”, зафіксованої у слабковстигаючих другокласників, до домінування вираженої тривожності як стану над проявом нормального її рівня у трьох чвертей слабковстигаючих четвертокласників, що властиве лише одній четвертій частині слабковстигаючих третьокласників. Генералізація шкільної тривожності у слабковстигаючих четвертокласників свідчить про деструктивну архітектоніку образу “Я” цих школярів.

Отже, отримані дані про тенденції прояву шкільної тривожності як свідчення “благополуччя – неблагополуччя” в емоційній сфері образу “Я” молодшого школяра відображають складну структурованість емоційного включення школярів з різним рівнем навчальних досягнень у шкільний соціум і водночас певну деструктивність у становленні образу “Я – школяра” у процесі навчання.

Проаналізовані тенденції генезису шкільної тривожності у школярів з різними навчальними досягненнями свідчать про “зсув”, тобто перехід від нормального рівня прояву тривожності як емоційного стану до посилення – у школярів з низькою результативністю навчальної діяльності – її деструктивного характеру. Це має викликати занепокоєння у вчителів, психологів і батьків і посилити у них прагнення до усунення цих тривожних симптомів.

Аналіз емпіричних даних про особливості прояву самооцінкової тривожності, яка репрезентує становлення образу “Я”, показав: для другокласників з високою результативністю навчання найбільш характерним є нормальний рівень тривожності – він притаманний 80% цих школярів і займає перше рангове місце. Друге рангове місце посідає нульовий рівень тривожності. Ці дані свідчать про сприятливі умови становлення образу “Я”, що віддзеркалює ставлення школяра до самого себе як суб’єкта учіннєвої діяльності.

У слабковстигаючих другокласників перше рангове місце так само займає нормальний рівень тривожності, друге рангове місце посідає підвищений рівень, а третє – маніфестуючий, тобто дуже високий рівень самооцінкової тривожності. На перший погляд, і у

високовстигаючих, і у слабковстигаючих другокласників рангова репрезентація нормального рівня тривожності однакова. Проте аналіз кількісних даних показав статистично значуще падіння нормального рівня тривожності від першої до третьої (за успішністю навчання) групи школярів. А поява у слабковстигаючих другокласників підвищеного і дуже високого рівня – відповідно у 30% і 12% учнів – демонструє наявність мікротенденції до генералізованого характеру прояву у них самооцінкової тривожності.

Ці дані свідчать про існування тісного зв'язку між результативністю навчальної діяльності і особливостями прояву самооцінкової тривожності. Вони віддзеркалюють не тільки деструктивний характер становлення образу “Я”, а й сигналізують про величезну особистісну “ціну” неспіху дитини у провідній діяльності, якою є навчальна діяльність для молодшого школяра.

У четвертокласників, котрі мають відмінні навчальні досягнення, перше рангове місце займає нормальний рівень самооцінкової тривожності – у 50% учнів, друге рангове місце поділяють нульовий і підвищений рівень цього виду тривожності. Прояв самооцінкової тривожності у цих четвертокласників має позитивний вектор – три чверті високовстигаючих школярів мають нульовий і нормальний рівні тривожності. Проте у цій, порівняно благополучній, картині розвитку самооцінкової тривожності очевидні “прошарки” деструкції в її макрогенезисі: на відміну від високовстигаючих другокласників, у четвертокласників з такою самою результативністю навчання відбувається статистично значуще падіння ( $p < 0,01$ ) нормального рівня тривожності: з 80% до 50% учнів – і водночас з'являється підвищений рівень прояву самооцінкової тривожності.

Це є свідченням того, що один і той самий рівень навчальних досягнень має різну особистісну “ціну” для школярів на різних етапах навчання: четвертокласники досягають його внаслідок значно вищої деструкції у прояві самооцінкової тривожності. Макрогенезис зримо висвітлює тенденцію до генералізації деструктивних проявів цього виду тривожності в успішних за результативністю четвертокласників.

У слабковстигаючих четвертокласників архітектоніка самооцінкової тривожності має площинний характер: кількісно рівномірно один ранг поділяють чотири її рівні – нульовий, нормальний, підвищений і високий. Нульовий рівень самооцінкової тривожності разом з нормальним її рівнем зафіксовано у 50% цих школярів, але так само 50% з них мають вже підвищений і маніфестуючий, тобто високий та дуже високий рівні тривожності. Таким чином, половині слабковстигаючих школярів притаманний деструктивний характер

прояву самооцінкової тривожності. Відсутність самооцінкової тривожності у школярів зі слабкою успішністю навчальної діяльності свідчить про те, що їм вже властивий знижений потенціал щодо суб'єктної готовності до поліпшення результативності власної діяльності. Четверть слабковстигаючих четвертокласників уже “змирилася” з власним неуспіхом в учінні, бо нульова тривожність є свідченням відсутності вболівання за результативність своєї навчальної праці. Отже, має місце деструкція однієї з головних регулятивних складових образу “Я” – атрибуту відповідальності за результати власної навчальної діяльності у слабковстигаючих четвертокласників.

Мікрогенетичні тенденції у прояві самооцінкової тривожності у високо- і слабковстигаючих четвертокласників свідчать: основна лінія її розвитку відбулася внаслідок зменшення аж удвічі (при  $p < 0,05$ ) нормальної тривожності у школярів від першої до третьої групи за результативністю навчання і появи – за рахунок падіння нормального рівня – високого, маніфестуючого рівня самооцінкової тривожності.

Простеження макрогенетичних тенденцій у розвитку тривожності у слабковстигаючих друго- і четвертокласників дало можливість виявити такі лінії прояву самооцінкової тривожності.

Найбільш різкий злам відбувається у презентації нормального рівня самооцінкової тривожності у слабковстигаючих школярів на різних етапах їх шкільного навчання – з 58% до 25%. Нормальний рівень тривожності у слабковстигаючих другокласників відіграє захисну роль, “оберігаючи” образ “Я” від деструктивного впливу слабкої результативності учіння. Підвищений рівень тривожності знижується неістотно від другого до четвертого класу у школярів з низькою навчальною успішністю.

Поява у слабковстигаючих четвертокласників – порівняно з другокласниками – високого, маніфестуючого рівня самооцінкової тривожності урівноважується проявом у цих школярів нульового рівня цієї тривожності. Ці різноспрямовані тенденції прояву самооцінкової тривожності зумовлюють нестабільність в емоційному ставленні дитини до самої себе, а також у становленні образу “Я – школяра”, тобто образу суб'єкта учіння.

Отже, результати дослідження свідчать про наявність – вже на перших етапах шкільного навчання – тісного взаємозв'язку між рівнем результативності навчальної діяльності школярів і динамікою мікро- та макрогенетичних тенденцій прояву тривожності як репрезентанта емоційного ставлення до себе учнів молодшого шкільного віку. Знання тенденцій виникнення тривожності та її різновидів – шкільної і самооцінкової – у школярів з різним рівнем

навчальних досягнень дасть змогу забезпечити продуктивну психокорекційну допомогу задля їх конструктивного особистісного зростання.

Відтак, виникає потреба у застосуванні строго диференційованих стратегій виховного впливу з метою продуктивного розвитку емоційної сфери як основи особистісного становлення молодших школярів.

#### Список використаних джерел

1. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст (+ CD) : 2-е изд. / Анна Михайловна Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.

The article contains the findings obtained during research on the peculiarities of self-estimate and emotional attitude towards Self of primary school students with different levels of academic achievements.

**Key words:** emotional attitude; self-estimate; anxiety; destruction.

*Отримано: 29.03.2010*

УДК 811.112.2:378.147.016

*Л.А.Онуфрієва, І.Л.Онуфрієва*

## **ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ ДО САМОСТІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Проблема самостійності у контексті вищої школи набуває особливого значення, оскільки програма вузівського навчання все більше спрямовується на збільшення питомої ваги самостійної роботи студентів.

**Ключові слова:** самостійність, особистість, індивідуальні можливості, мотив, навчальна діяльність, навчальний процес, контроль, психологічна готовність.

Проблема самостоятельности в контексте высшей школы приобретает особое значения, поскольку программа вузовского обучения все больше ориентируется на увеличение удельного веса самостоятельной работы студентов.

**Ключевые слова:** самостоятельность, личность, индивидуальные возможности, мотив, учебная деятельность, учебный процесс, контроль, психологическая готовность.

**Актуальність проблеми.** Поняття психологічної готовності використовується в літературі в широкому діапазоні значень – від дослідження перебігу реакцій індивіда в конкретній ситуації діяльності (готовності до дій за умови впливу емоційного чинника, наприклад), до визначення умов, які забезпечують людині оптимальну життєдіяльність (готовність до життя). Проте центр ваги проблематики дослідження психологічної готовності лежить в галузі визначення тих ознак, якостей, властивостей, умов, станів, тощо, які сприяють індивідові успішно оволодівати тією чи іншою професійною діяльністю, зокрема, педагогічною.

**Теоретичні основи дослідження.** Сучасна психологія стверджує, що необхідне усвідомлення особистості як суб'єкта ініціативності своєї активності. У цьому випадку основні характеристики суті особистості виконують саме творчість, ініціативність, самовизначення, самоактуалізація, самопізнання, самопроекування (К.О.Абульханова-Славська, Г.О.Балл, М.Й.Боришевський, А.Б.Коваленко, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, С.Л.Рубінштейн, М.В.Савчин, Л.В.Сохань, В.О.Татенко, Н.В.Чепелева, Ю.М.Швалб, Т.С.Яценко та ін.).

У широкому розумінні під психологічною готовністю розуміється певна сукупність властивостей і станів особистості, що забезпечують їй оптимальний рівень досягнення ефективності, визначеної вимогами і умовами здійснення теоретичної або практичної діяльності. Стосовно педагогічної діяльності поняття психологічної готовності доповнюється ознаками (характеристиками), які відповідають вимогам конкретної професійної діяльності. У цьому вузькому розумінні і використовується поняття психологічної готовності до педагогічної діяльності. Оскільки будь-яка діяльність характеризується певним рівнем професіоналізму, то і рівень готовності отримує відповідну класифікацію. Найбільш узагальненою в психологічній літературі приймається така, що поділяє готовність на перед(до) професійну, власно професійну і стадію професійної майстерності. У відповідності до конкретних вимог, які висувуються перед особистістю на зазначених стадіях оволодіння чи здійснення діяльністю, визначається і перелік відповідного кола якостей – від психофізіологічних до тих, що характеризують особистість як суб'єкт діяльності.

За різноманітністю ознак чи їх сукупностей, що притягуються до опису того чи іншого рівня професійної підготовки і рівня психологічної готовності (як стану, сталої властивості особистості, або єдності першого і другого), центральною, інтегруючою ланкою постає таке цілісне утворення як особистість, а отже, як слушно

підкреслюється, “підготовку до професійної діяльності бажано розглядати у контексті розвитку особистості – як певну частину, аспект або функцію цілісного процесу педагогічного керування цим розвитком” [12, с.78]. Серед численних підходів до реалізації особистісного начала в тканині реального процесу керування навчальною діяльністю, найбільш доцільним вважаємо підхід, за яким за основу готовності береться поняття комплексної здібності, в якій, у свою чергу, виділяються мотиваційний та інструментальний компоненти. Причому мотиваційному компоненту надається стрижнева роль [12]. Водночас, у галузі дослідження саме мотиваційної сторони, як показав проведений нами аналіз відповідного корпусу літератури, спостерігаються суттєві розбіжності, детерміновані, головним чином, складністю і багатоплановістю самого поняття мотиву.

Різноманітність точок зору в розумінні і трактуванні поняття мотиву зводиться, тим не менш, навколо інтерпретації мотива як спонуки до діяльності, пов’язаної із задоволенням потреб людини; матеріального чи ідеального об’єкта (предмета), що спонукає і визначає вибір діяльності, заради якого вона здійснюється; усвідомленої причини, яка обумовлює вибір дій і вчинків людини. У свою чергу, вся сукупність спонук (мотиви, потреби, інтереси, прагнення, потяги, установки (диспозиції), ідеали) позначається терміном мотивація, або “мотиваційною системою”. Остання, зі свого боку, розуміється як “складний за своєю будовою регулятор життєдіяльності людини, що за своєю структурною будовою і змістом відбиває особливості об’єктивної дійсності, до якої належить і зовнішній до людини світ, і сама людина в усіх її об’єктивних характеристиках” [1, с.13]. За межами цих найзагальніших положень залишається, однак, низка аспектів, що становлять в психології постійний і гострий предмет дискусій.

Головним питанням, яке поділяє дослідників мотиваційної проблематики на два табори, є, поза сумніву, питання про генезу мотивів. У зв’язку з цим подальшій виклад потребує введення в предмет обговорення третьої ланки, а саме – поняття потреби як джерела активності і форми зв’язку живих організмів з зовнішнім світом. Взаємозв’язок потреби і мотива містить у собі постійне джерело дискусій, що точаться і до сьогодні. Як передумова діяльності, потреба відбиває стан нестатку організму в чомусь, що знаходиться поза ним і є необхідним для його життєдіяльності.

Активність, що викликається нестатком, обмежується функцією загальної активації організму (збудження), що носить пошуковий, неспрямований характер. У такому розумінні потреба не може

викликати конкретної, спрямованої діяльності і залишається джерелом, що забезпечує організму певний стан енергетичної (мобілізаційної) готовності. У другому випадку, тобто в розумінні потреби як регулятора, здатного до спрямовування активності на конкретну діяльність, остання має “зустрітися” із своїм предметом (“опредметитися”). За цієї умови потреба отримує свою визначеність, а відтак і “цей предмет постає мотивом діяльності, тим, що її спонукає” [8, с.303].

Звідси і робиться остаточне визначення мотиву як предмета діяльності, який постає водночас і загальним критерієм розрізнення самих діяльностей. Предметність, отже, постає конститууючою характеристикою діяльності. Тому поняття діяльності необхідним чином пов’язується з її мотивом (предметом). Важливим для розуміння діяльності, відповідно і для її мотива, є те, що діяльність в своїй основній і генетичній формі постає як зовнішня чуттєво-практична діяльність [8]. У цьому плані проблема співвідношення і зв’язок зовнішньої діяльності з внутрішньою, конкретно, проблеми потреби і предмета потреби (мотива), отримує своє чітке і недвозначне розв’язання.

Інтерпретація рушійних сил поведінки людини з боку прихильників другого напрямку локалізується навколо аргументацій, спрямованих на обґрунтуванні тези про органічну природу активності, в зведенні джерела мотивації людини до вияву певної сукупності біологічних потреб організму. Теоретичним підґрунтям вказаної точки зору слугує гомеостатична модель особистості, а також погляди, які були розвинені у ортодоксальному психоаналізі. Поведінка людини, у відповідності з уявленнями представників цього напрямку, є наслідком стану напруги, обумовленого органічними спонукками. Намагання людини уникнути стану напруги, відновити вихідний стан і спричиняє активність в напрямку до досягнення рівноваги. Поясненню принципу редукції напруги покладається діаметральна позиція – розуміння джерела активності як процесу пошуку людиною напруги. Однак, і в першому, і в другому випадку пошукнення джерела активності поведінки людини не виходить за межі енергетичної компоненти. Фізіологічні потреби кладуться в основу відомої теорії самоактуалізації А.Маслоу. Спроби доповнити органічну модель поведінки за рахунок введення поняття вторинних спонук не вирішує проблеми, оскільки механізм виникнення вторинних спонук базується на сполученні останніх з процесом задоволення тих же органічних потреб. Вторинні спонукки постають таким чином зовнішньою формою (фасадом) первинних, що залишають за собою функцію енергетики. Розумінню вторинних



(соціальних, духовних) спонук як засобу задоволення первинних (біологічних) протиріччя численні факти про те, що, по-перше, незадоволення біологічних потреб не спричиняє виникнення нових мотивів, і, по-друге – виникнення нових можливостей (мотивів) постає можливим не заради задоволення біологічних потреб, а навпаки, в міру визволення людини від діяльності по задоволенню біологічних потреб [3]. Не вдаючись до деталізації дискусій, що точаться навколо проблеми розуміння співвідношення біологічних і соціальних потреб, зазначимо, що в сучасній психології питання про природу потреб людини і подосі “залишається відкритим”.

Не менш складним виявляється і питання про структуру (будову) мотивів. Питання про структуру (будову) мотивації є питання про зміст, ієрархію, компонентний склад і його взаємозв'язок. Проблема визначення структурного складу ставиться і розв'язується вітчизняними психологами як проблема співвідношення динамічних (енергетичних) і змістовних її аспектів. З огляду на принцип єдності зазначених сторін динамічний аспект розглядається безпосередньо в акті діяльності людини, а також в залежності від існуючого у неї досвіду і функціональних можливостей. Звідси за основу структури мотивації кладуться не первинні (біологічні) спонуки, а більш розвинені утворення – ставлення, співвідношення значення і змісту, спрямованість особистості, смисловий контекст спонуки й таке інше. Емоційно-ціннісний аспект мотивації і покладається в якості первинного компонента структури мотивації. Цей компонент, з точки зору погляд В. Асеева, і спричиняє виникненню мотиваційного поля напруги, під впливом якого здійснюється активний процес діяльності. “Поза цим моментом, – підкреслює дослідник, – поза меж створюваного ним енергетичного поля, діяльність неможлива” [4, с.79].

Зазначений емоційно-ціннісний аспект розглядається в єдності пасивно-емоціонального і активно-дійового моментів. Отже, суперечність зазначених моментів має бути визнана, за В. Асеевим, вихідним пунктом цілісної структури мотивації. Оскільки мотивація будь-якої діяльності складається з процесуального і дискретного (результативного) моментів, останні за необхідності мають входити до структури мотивації як її важлива характеристика. Окремою ланкою структури мотивації постає співвідношення позитивної і негативної модальності спонук (двохмодальність спонук) як “...суперечливої єдності переживання бажаного стану дійсності і одночасно негативного переживання наявного її стану” [4, с.112].

За Н. Елфімовою, структура мотивації може бути визначена за умови виявлення мотивів, що спонукають до значущої діяльності,

встановлення ієрархії в складі основної мети діяльності, а також встановлення зв'язку між цілями і мотивами діяльності. Ядро мотивації, на думку авторки, складає система значущих діяльностей, а отже і структури мотиваційних компонентів доцільно розглядати в контексті цільової ієрархії, що визначається видом діяльності, що виконується [6].

Спробу об'єднати (синтезувати) існуючі точки зору на проблему структури мотивації здійснив Є. Ільїн. На думку автора, структура мотивації складається з трьох блоків: потребового (біологічні і соціальні потреби, мотиваційні установки і т.інш.), “внутрішнього фільтру” (оцінка зовнішньої ситуації, контроль власних можливостей, інтереси, рівень домагань, тощо) і цільового (цілепокладання). Разом з тим, конкретний склад і кількість компонентів, визначається, в кінцевому випадку, за переконанням згаданого автора, смисловим змістом здійснюваної суб'єктом діяльності. Відповідно до цього автором розглядається можливість формування мотива за наступними трьома стадіями: а) на основі усвідомлення суб'єктом потреби і переживання напруги – на цій стадії формується прагнення до пошуку цілі, що постає в абстрактній площині; б) на основі пошукової діяльності, що завершується вибором засобів досягнення мети – на основі намірів і засобів, що призводять до вибору суб'єктом кінцевої мети діяльності [7].

Конче дискусійним, з огляду розв'язання проблеми структурних компонентів мотивації, є питання про місце в визначених моделях будови мотивації емоційного компонента. Йдеться, зокрема, про тенденцію визначення мотиву через емоції, почуття, тобто через сферу афективних утворень, що видаються як цілісне явище діяльності. З цього боку на особливу увагу, на наш погляд, заслуговує позиція Н. Рейнвальд, а саме – позиції стосовно співвідношення мотива і емоції. На думку дослідниці, складнощі в розв'язанні цього питання (а разом з тим і розв'язання проблеми субстанціалізації емоцій) полягають в нерозрізненні дослідниками двох, якісно відмінних емоцій – емоцій-індикаторів і емоцій-спонук. На думку Н. Рейнвальд, запропонований свого часу Л. Петражицьким наведений вище розподіл виявляється, “найбільш адекватним і перспективним із існуючих на сьогодні”. Не вдаючись до аналізу логіки обґрунтування авторкою наведеної класифікації, зазначимо лише, що за її переконанням, введення такого розподілу сприятиме більш глибокому розумінню як природи рушійних сил поведінки людини, створенню надійної передумови для вирішення проблеми класифікації мотивів поведінки і емоцій (емоцій-спонук). Однак зазначеній класифікації має, за визнання авторки, передувати

розв'язання такої, не менш складної проблеми, як виявлення конкретних потреб та їх типових сполук [13].

Питання про функції мотива (спонукальної, регуляторної, селективної, змістоутворюючої) доречно розглянути в контексті процесу реалізації суб'єктом конкретної діяльності, оскільки, наприклад, процес оволодіння учнями засобами іншомовного спілкування, постає в дійсності перед ним в якості специфічного, разом з тим і обов'язкового класу навчальних завдань, що розв'язуються, зокрема, в навчальній діяльності.

У відповідній літературі з цього питання підкреслюється, що полімотивованість діяльності, включно і навчальної, не виключає можливості поділу різних за своїм змістом і характером мотивів на ті, що безпосередньо пов'язані з навчальною діяльністю, і ті, що зумовлені широким соціальним контекстом, позицією, яку займає учень в системі соціальних відносин. Відповідно до цього перші обумовлюються процесом (формою, змістом, перебігом) навчання, що задовольняє потреби учнів в пізнанні. У такому розумінні останні належать до класу пізнавальної (навчально-пізнавальної) мотивації. Інші, зважаючи на сферу походження, кваліфікуються в площині загальної соціальної мотивації.

Підкреслюється, що визначальним в придбанні мотивом функції спонукальної сили є цільовий рівень, тобто цілі, що ставлять перед собою учні/студенти. Показано, зокрема, що "стійких позитивних навчальних результатів діти добиваються завдяки досягненню найближчих цілей, які відкривають їм різні аспекти кінцевих... Чим більше віддалені цілі ставить перед собою учень, тим ширше і чіткіше є мотиви, які спрямовують і стимулюють його діяльність, і, навпаки, близьким цілям відповідають вузькі мотиви з короткочасною їх дією. Глибші і усвідомленіші мотиви спонукають саме тих учнів, які бачать перед собою цілком певну перспективу свого життя, а в тих учнів, які не уявляють собі чітко, для чого вони вчаться, мотиви відзначаються нестійкістю" [2, с. 14]. Збіг мотиву і цілі діяльності – факт надзвичайний. У дійсності, в переважній кількості випадків мають місце розбіжності, тобто мотиви і безпосередні цілі не відповідають один одному – "зсув мотива на ціль". У цьому зв'язку варто звернути увагу на застереження психологів стосовно застосування в навчально-виховному процесі перспективних (віддалених) цілей. Показано, зокрема, що перспективна мотивація не набуває актуальності у підлітків, поведінка яких обумовлюється здебільшого "тут і тепер" (ближчими) мотивами.

Значні можливості для формування мотивів перспективного характеру відкриваються, за даними психологічних досліджень, на

етапі старшого шкільного віку. Чи не вагомішим фактором, який обумовлює характер і трансформацію мотиваційних тенденцій учнів, відводиться меті, поставленої в конкретних умовах і способам, завдяки яким досягається мета діяльності. Поруч з тим підкреслюється, що трансляція учням готових мотивів і цілей чатує в собі загрозу перетворення суб'єкта учіння в об'єкт можливого маніпулювання. Уникнути цього можна, як доводиться в літературі, за умови створення для суб'єкта таких умов і ситуацій вияву його активності, “в яких бажані мотиви і цілі будувалися й розвивалися би з урахуванням та в контексті минулого досвіду, індивідуальності, внутрішніх прагнень самого учня”.

У контексті досліджуваної нами проблеми показовим видається дослідження особистісного смисла оволодіння іноземною мовою як мотива навчальної діяльності. Отримані в ході опитування студентів мовного факультету дані дозволяють констатувати, що “...вивчення іноземної мови набуває для студентів особистісного смислу в залежності від того, якою суб'єктивно значущою діяльністю або системою діяльностей інтегровані мовні знання, що отримуються” [9, с.88]. У цьому зв'язку окремим питанням постає питання про особистісний смисл оволодіння іноземною мовою (іншомовною мовленнєвою діяльністю), маючи на увазі ту обставину, що, на відміну від студентів, для яких оволодіння іноземною мовою постає умовою досягнення професійно-педагогічної діяльності, для студентів немовних факультетів місце зазначеного навчального предмету залишається здебільшого невизначеним. Чинником, який може постати мотивом оволодіння засобами іншомовного спілкування, є інтегрування знань з мови в загальну перспективу професійних спрямувань і очікувань студентів. Цей мотив, на наш погляд, може виступати спонукую і до самостійного оволодіння ними учбовим матеріалом, адже, як зазначав свого часу Г.Костюк, “тільки те, що самостійно продумане учнями, повноцінно засвоюється ними і стає їх переконанням” [7, с.367].

Самостійність як засіб підвищення ефективності засвоєння знань, як умова перетворення особистості в суб'єкта діяльності і мета навчання, складає постійний предмет уваги дидактів і психологів [5]. У контексті психології вищої школи проблема самостійності набуває особливої ваги, оскільки програма вузівського навчання все більше і більше спрямовується на збільшення питомої ваги самостійної роботи студентів. Водночас, за даними досліджень останнього часу, на першому місці серед інших труднощів, з якими стикаються сучасні першокурсники, відсутність самостійності займає перше місце. Ця обставина – наслідок несформованості зазначеного

психічного утворення особистості, яка ставить під питання не стільки ефективність чи недостатність опанування студентом необхідною сумою знань і навичок, скільки саму можливість оволодіння такими особистостями навчальної програми вузу. Адже, якими б досконалими не були форми і методи навчання, що використовуються вузівськими викладачами, без активної, творчої самостійної роботи студентів неможливо досягнути поставленої мети.

В ієрархії сучасних засобів стимуляції самостійності домінуюче місце займає принцип проблемності, роль особистісних механізмів у процесі формування цієї форми самоактивності, питання про особливості і специфіку становлення її в залежності від досвіду переживання особистістю індивідуальних досягнень і впевненості як продукта останніх. Разом з тим, “особистість, – як підкреслює К.Абульханова-Славська, – виявляє готовність до самостійного досягнення результату, якого вона гарантує за всіх умов” [1, с.112]. Таку гарантію не може дати собі особистість, яка не озброєна або позбавлена почуттям впевненості. Між впевненістю і самостійністю існує прямий кореляційний зв’язок: розв’язання суб’єктом нескладних завдань призводить до самовпевненості і переживання успіху, і, навпаки, надто складних – до невпевненості і переживання неуспіху. Оптимальний рівень впевненості підтримується в тому разі, коли результат, що досягається суб’єктом, видається як продукт його власної діяльності. Отже, інтерпретація успішності чи неуспішності навчальних досягнень, разом з цим і продуктивності застосовуваних інновацій, на підставі фіксації однієї лише модальності емоції, яка має місце в багатьох дослідженнях аналогічного спрямування, має обов’язково пов’язуватися з оцінкою суб’єктом складності завдань, що презентуються або самочинно обираються ним. Водночас послідовна і відповідна індивідуальним можливостям учнів зміна складності розв’язуваних задач дає експериментатору можливість контролю і керування процесом становлення таких особистісних утворень як самостійність і впевненість.

Аналіз практики викладання іноземної мови на немовних факультетах ВНЗ свідчить про те, що визнання самостійності як стрижневої особистісної детермінанти успішності оволодіння іншомовною діяльністю, супроводжується водночас такою організацією навчального процесу, яка в дійсності прирікає зазначене джерело самоактивності до обслуговування дій, що за своїм змістом (копіювання, репродукція, відтворення) адресуються до елементарних, а отже і позаособистісних, психомоторних функцій індивіда.

**Висновки.** Вихід із становища, що склалося, ми вбачаємо у впровадженні в систему навчання основних принципів діалогічного підходу, а також адекватних йому форм презентації навчального матеріалу. Конкретизація загальної стратегії дослідження відбувається шляхом розв'язання таких завдань:

- виявити рівень сформованості самостійності студентів в іншомовній мовленнєвій діяльності при традиційній системі навчання;
- розкрити ієрархію засобів, необхідних і достатніх для повноцінного розгортання і здійснення процесу спілкування іноземною мовою;
- розробити систему комунікативних завдань, визначити необхідні умови і ситуації їх самостійного розв'язання у процесі спільної діяльності;
- розробити психолого-педагогічну програму формування самостійного оволодіння засобами іншомовного спілкування й апробувати її.

Отже, інтенсивні методи навчання іноземної мови на немовних спеціальностях ВНЗ є додатковими засобами, які сприяють особистісному зростанню студентів, підвищують пізнавальну мотивацію і прагнення до самоосвіти, посилюють становлення суб'єктності.

#### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения//Проблемы общения в психологии. – М., 1981.
2. Алексеева М.І. Мотиви навчання учнів. – Київ: Рад.школа, 1974.
3. Асеев В.Г. Проблема мотивации и личность//Теоретические проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1974.
4. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976.
5. Дидора М.И. Формирование самостоятельности младших школьников в процессе обучения//Автореф. дисс. канд. психол.наук. – Киев, 1982. – 32 с.
6. Елфимова Н.В. Исследование структуры мотивационного компонента деятельности//Вопросы психологии. – 1988. – №4 – С.82-87.
7. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – Київ: Рад.школа, 1989.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 3-е изд. – М.: МГУ, 1972.
9. Мильруд Р.П. Личностный смысл изучения иностранного языка будущими педагогами//Вопросы психологии. – 1984. №5. – С.87-94.

10. Онуфрієва Л.А. Психологічна готовність до самостійної іншомовної діяльності // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім Г.С.Костюка АПН України /За ред. С.Д.Максименка. Т.10, випуск 7. – К., 2008 – С.362-371.
11. Онуфрієва Л.А. Психологічна готовність студентів немовних спеціальностей до самостійної іншомовної діяльності в контексті Болонського процесу // IV Міжнародна конференція “Стратегія якості у промисловості і освіті” (30 травня – 6 червня 2008 р., Варна, Болгарія): Матеріали у 2-х томах. Том II. Упорядники: Хохлові Т.С., Хохлов В.О., Ступак Ю.О. – Дніпропетровськ-Варна: Волант-ТУ-Варна, 2008. – с. 276-279.
12. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя/ За ред.Г.О.Балла. – Київ-Рівне, 1996.
13. Рейнвальд Н.И. Психология личности. – М.: УДН, 1987.

The problem of independence in the context of the higher school acquires of special attention, as the programm of the higher education more directs to more specific growity of independent work of students.

**Key words:** independence, personality, individual possibility, educational activity, educational process, control, psychological readiness.

*Отримано: 4.03.2010*

**УДК 159.954:81-028.31**

*Л.А. Онуфрієва, С.О.Ренке, Л.Й. Єзерницький*

## **Психолого-педагогічне обґрунтування проблеми мовленневих творчих здібностей**

Стаття розглядає проблеми формування, розвитку та становлення мовленневих творчих здібностей у дітей дошкільного віку; розглядаються погляди різних шкіл та течій, а також класифікації творчих здібностей та час їх розвитку.

**Ключові слова:** здібності, задатки, особистість, вміння, аналіз, розвиток, класифікація, психічні властивості.



Статья рассматривает проблемы формирования, развития и становление речевых творческих способностей у детей дошкольного возраста; рассматриваются взгляды разных школ и течений, а также классификации творческих способностей и время их развития.

**Ключевые слова:** способности, задатки, личность, умение, анализ, развитие, классификация, психические свойства.

Проблема дитячої творчості є досить актуальною на сучасному етапі. Дослідження багатьох вчених дозволяють визначити необхідність і можливість розвитку творчих здібностей у дітей вже з дошкільного віку.

Теорія здібностей представлена в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів (Б. Ананьев, Л. Виготський, С. Гончаренко, І. Іщенко, О.Ковальов, Г.Костюк, С. Кулачківська, В. Крутецький, О. Леонтьев, М.Лейтес, О.Матюшкін, В.Моляко, Л. Момот, Я.Понмарьов, Б.М. Теплов, С.Л.Рубінштейн, В.Д.Шадриков, В.М. Ямницький, Дж. Гілфорд, Д. Рензулі, К.Роджерс, С. Торренс та ін.), які визначають їх як психічні властивості індивіда, що регулюють досягнення людини і слугують умовою життєдіяльності [16, с.430]; як властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції та мають індивідуальну міру прояву і виявляються в успішності та якісній своєрідності засвоєння і реалізації діяльності [18, с. 273].

Проблема здібностей у вітчизняній психології досліджується з різних наукових позицій в основному в рамках процесуально-діяльнісного підходу. Одна з них пов'язана з визначенням здібностей як родової якості людини, що дозволяє їй засвоювати досягнення культури (Л.С. Виготський, Гальперін, В.В. Давидова, Д.Б.Ельконін, В.Т. Кудрявцев, Слободчиков, О.М. Леонтьев).

Ще один підхід до вивчення проблеми здібностей акцентує увагу на індивідуально-психологічних особливостях особистості (М.С. Лейтес, Б.М.Теплов). Так, Б.М. Теплов називає три характерні риси здібностей: 1) те, що відрізняє одну людину від іншої; 2) те, що має відношення до успішності виконання дій; 3) легкість і швидкість оволодіння знаннями та навичками. Автор вирішує принципові питання проблеми здібностей до конкретних видів діяльності насамперед виявлення якісної своєрідності здібностей та якісних індивідуально-психологічних відмінностей людей, які виявляють здібності до одного і того ж виду діяльності [12].

Представники іншого підходу усвідомлюють провідну роль особистості, і вбачають у здібностях оцінний критерій її потенційних можливостей, систему узагальнених дій, що є результатом розвитку психічних процесів і реалізується через внутрішні умови суб'єкта (Г. Костюк, Б. Ломов, Б.Теплов, С. Рубінштейн).

У сучасній теорії здібностей суперечними лишаються питання про структуру здібностей, співвідношення між задатками і здібностями. Більш поширеною є думка, про задатки як органічну Успадковану передумову розвитку здібностей. Щоб задатки перетворилися на здібності, окрім природженої схильності, потрібно, щоб людина включилася до діяльності, виявила зацікавленість, бажання займатися нею, певні вміння та навички [2]. Адже часто буває і так, що маючи неабияку схильність до певного виду діяльності, людина не використовує цей природний дар, не розвиває свої здібності.

Істотним моментом у проблемі здібностей є питання про взаємозв'язок між здібностями і вміннями. З одного боку, розвиток здібностей неможливий поза процесом оволодіння відповідними знаннями, вміннями та навичками. З іншого боку, процес формування знань і навичок залежить від індивідуальних особливостей людини, здібності дозволяють швидше, легше й глибше оволодіти відповідним знаннями, вміннями та навичками. Дехто з науковців, спираючись на положення про взаємозв'язок здібностей, умінь, водночас не вважає за необхідне їх диференціювати (О. Ковальов, В. Крутецький). Більш доречним, на наш погляд, є визначення здібностей як особистісних категорій, а умінь – діяльнісних. Проте і в тому, і в іншому випадку підлягає аналізу діяльність, особливості її виконання людиною, але під різним кутом зору (С. Гончаренко, С. Кулачківська, М. Левитов, О. Проскура, Б. Теплов).

Творчі здібності в мовленнєвотворчій діяльності вчені аналізують як психологічні особливості дитини, які сприяють оволодінню цією діяльністю. Важливо визначитися, які вміння потрібно сформувані в дітей, щоб вони відчували свободу своїх дій у мовленнєвій творчості, мали можливість проявити творчість, успішно здійснювати цю діяльність.

Справедливим, на нашу думку, є висновок учених про необхідність узгодження проблеми здібностей з проблемою загального розвитку дитини, оскільки здібності не можуть бути задані зовні, обов'язково повинні бути у внутрішньому розвитку індивіда передумови для їх органічного росту; здібності не даються у готовому вигляді, до і за межами вслякого розвитку (С. Рубінштейн).

Б. Теплов, слідом за С. Рубінштейном стверджує, що здібності завжди є результатом розвитку, адже здібність не може виникнути поза відповідною конкретною діяльністю [12, с. 133]. Здібності не тільки виявляються й існують у певній діяльності, вони в діяльності народжуються і розвиваються, так, наприклад, творчі мовленнєві можуть розвиватися тільки в літературній діяльності.

Різноманітність визначення здібностей зумовила появу різноваріантних типологій, які відрізняються критеріями, що лежать в їх основі. Так, за критерієм виду психічних функціональних систем здібності поділяють на сенсомоторні, перцептивні, атенціональні, мнемічні, імажитивні, розумові, комунікативні; за критерієм основного виду діяльності – наукові (математичні, лінгвістичні і таке інше), творчі (музичні, літературні, художні). Крім того, вчені виокремлюють поняття “загальні” і “спеціальні” здібності, водночас підкреслюючи їх взаємопов’язаність: розвиток спеціальних здібностей можливий лише за умови наявності в людини загальних здібностей. С. Рубінштейн стверджує, що загальні – це здібності до навчання і праці, а спеціальні – це лише різні прояви, різні сторони загальної здібності до засвоєння досягнень людської культури та її подальшого руху [7, с. 643].

Низка вчених (Л. Венгер, Ю. Гільбух, О. Дяченко, В. Крутецький, О. Матюшкін, Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стернберг) відносять до загальних інтелектуальні, розумові здібності, що є необхідною умовою виконання будь-якої діяльності, а спеціальними називають загальні інтелектуальні здібності, розвинені відповідно до конкретної діяльності (М. Поддьяков, О. Тихомиров).

Л. Момот, Л. Шелестова виокремлюють інтелектуально-логічні, інтелектуально-евристичні та самоорганізаційні здібності. Привертає увагу класифікація О. Лука, який підрозділяє здібності на три групи: здібності, пов’язані з мотивацією (інтереси і нахили); з темпераментом (емоційність) і розумові здібності. До розумових здібностей, на його думку, належать: пильність у пошуку – бачити те, що інші не бачать; здібність до переносу; боковий зір; цільність сприймання; здібність до згортання розумових операцій, до пересилення функціональної фіксованості; здібність до оцінних дій, поєднання подразнень, що ми сприймаємо, а також здатність швидко пов’язувати нові дані з попереднім досвідом [9, с. 27].

У сучасній вітчизняній та світовій психології проблема творчих здібностей розвивається в декількох напрямках. Вчені одного напрямку співвідносять творчі здібності з максимальним рівнем розвитку розумових здібностей. (Г. Айзенк, Л. Венгер, М. Веракса, М. Лейтес, М. Поддьяков, Д. Векслер, Р. Стернберг). Для досліджень цієї проблеми в дошкільному віці характерним є акцент на розвитку уваги (О. М. Дяченко, В. Т. Кудряпцев).

Представники іншого напрямку визначають загальні здібності до реконструювання здобутого раніше досвіду як творчість. Інші вчені проти-ставляють творчість репродуктивній діяльності і особливий акцент роблять на активності безсвідомого. Його

механізм визначається як “взаємодія активного домінуючого безсвідомого з пасивною, субдомінантною свідомістю (В. Дружинні, О. Кучерявий, Я. Пономарьов).

Ще одна група вчених розглядають творчі здібності, які усвідомлюються ними як інтегральну якість особистості, що об’єднує когнітивну і особистісну сфери і виявляється при дозріванні багатьох психічних структур особистості (Д. Богоявленська, Г. Костюк, А. Маслоу, В. Шадриков, В. Ямницький,). Учені наполягають саме на розвитку творчої особистості, не обмежуючись творчими здібностями. В основі творчості, на думку В.Д. Шадрикова, лежить особлива категорія здібностей – духовні здібності, в яких він убачає “цілісну сутність”, “інтегральний прояв інтелекту і духовності людини” [4]. У цій новій сутності інтелект має інструментальний характер. Автор виводить, що в духовних здібностях проявляється особистість, “сутність індивідуальності людини”.

Найбільш близькою для нас виявляється позиція вчених, за якої в основі творчих здібностей вбачають продуктивну дивергентність, що оцінюється коефіцієнтом Сг (креативності). Ця позиція відповідає поглядам Дж. Гілфорда, Г. Грубера, О. Матюшкіна, Є. Торренса, В. Ямницького). Концепція креативності базується на теоретичній моделі структури інтелекту Дж. Гілфорда, центральною ланкою якої є відмінність між конвергентним та дивергентним типами мислення. Основою креативності, за Гілфордом, є операції дивергенції, перетворення та імплікації [ 12 ].

Важливим у теорії креативності є питання про визначення критеріїв оцінки творчих здібностей. Найуживанішими у практиці залишаються тести креативності Є. Торренса. Пошук нових підходів до розробки даного питання пов’язується з їх численними модифікаціями: аналіз засобів домальовування (О. Дяченко, С. Чурбанова), відмова від стимулюючої інструкції (В. Дружинін, О. Матюшкін), якісний аналіз показників креативності (В. Дружинін), використання гри як моделі дослідження (В.М. Дружинін, Н.В. Хазратова).

Одна зі спроб розв’язати цю проблему належить В.Т. Кудрявцеву, який виділяє загальні, історично розвинені форми творчих здібностей: реалізм уяви, вміння бачити ціле раніше частин, надситуативно-перетворюючий характер творчих рішень, уявно-практичне експериментування [ 7, с. 23].

Отже, визначення критеріїв оцінки творчих здібностей залишається відкритою проблемою, яка частково розв’язується в межах досліджень, присвячених окремим питанням проблеми дитячої творчості.

Проблема розвитку творчих і спеціальних здібностей дітей вивчається в межах творчої мовленнєвої діяльності, пов'язаної зі сприйманням художніх творів, їх творчим виконанням і відтворенням здобутих вражень та уявлень у власній творчості. У процесі художньо мовленнєвої діяльності відбувається розвиток естетичних і художніх здібностей дітей.

За словами Н.С. Карпинської, саме те, що діти дошкільного віку вже переживають задоволення і радість, слухаючи доступні їм художні твори, те, що їх приваблює художня форма твору, свідчить про зародження в них здібностей до естетичного сприймання краси слова. Знавці дитячого мовлення пов'язують природну вразливість, чутливість до художнього слова з потребою висловити свої враження в образному слові, у складанні власного твору (О.Аматьєва, А.Богущ, Г.Леушина, О.Никіфорова, Л.Таніна, О.Ушакова, В.Харченко).

Слугує на увагу класифікація мовленнєвих творчих здібностей Н.Ветлугіної, що є, на нашу думку, найчіткішою і повною. З-поміж них вона виділяє здібності: до сприймання прекрасного у природі, побуті, праці, мистецьких творах, суспільних відносинах, що виявляється в емоційному відгуку на все прекрасне, доступне сприйманню дошкільнят, в особливій зацікавленості прекрасним і його проявом в яскравих кольорах, звуках, формах та їх сполученнях; здібність перетворювати в найдоступнішій формі елементи красивого в житті та побуті. Ця здібність виявляється в захопленні заняттями мистецтвом і практичною діяльністю, у пошуках правдивих природних слів, виразних рухів, у проявах творчої ініціативи, в застосуванні набутих на художніх заняттях умінь, у творчих іграх; здібність оцінювати красиве в оточенні виявляється в умінні правильно розрізняти зміст, загальний характер і найвиразніші засоби зображення в художніх творах. Автор включає в цей перелік не тільки здібності, але й властивості особистості. Велику роль, на її думку, відіграють спостережливість, емоційна пам'ять, здібність художньо переробляти сприйняте і уявлюване [17].

До компонентів структури мовленнєвих творчих здібностей С.І.Букатіна відносить емоційну чутливість, інтелектуальну ініціативу, творчу активність, наполегливість та витримку у досягненні поставленої 1-ї мети, здібність до зміни завчених стереотипів і пошуку нестандартних засобів передачі задуму.

А.В. Петровський вважав, що розвиток творчих здібностей залежить від індивідуальних особливостей дитини. На його думку, залежно від переваги сигналів першої чи другої сигнальної системи у психічній діяльності людини, її можна віднести до одного з трьох типів: художнього, розумового чи середнього, змішаного. Відносна

перевага цих сигналів першої системи породжує художній тип, для якого характерна яскравість образів під впливом глибоких емоційних переживань. Це не гарантує успіху в творчій діяльності, але допомагає якнайкраще її виконувати, оскільки вона потребує “чуття до фактів”, емоційного ставлення до подій, образності і жвавості фантазії [11].

Експериментальне підтвердження цих висновків знаходимо в дослідженнях Г.Кудіної, О.Мелік-Пашаєва, З.Новлянської, Є.Макарової [6;10]. Крім індивідуальних відмінностей, важливе значення мають сензитивні періоди становлення та розвитку окремих видів здібностей і діяльностей (Л. Виготський). Окремі з цих умов мають тимчасовий, перехідний характер.

Численні дослідження з проблем мовленнєвого розвитку дошкільників доводять, що саме дошкільний вік є сензитивним періодом для розвитку мовленнєвих умінь, навичок, здібностей. Діти оволодівають фонетикою, лексикою, вмінням створювати різні типи зв'язного висловлювання. Ці досягнення в галузі мовленнєвого розвитку такі значні, що можна говорити не тільки про формування різних сторін мовлення, але й про якісний його розвиток (А. Богущ, А.Зрожевська, О.Коненко, К.Кругій, С.Ласунова, Н. Луцан, Н. Орланова, Т.Постоян, С. Русова, Ф. Сохін, Є. Тихеева, О.Трифоновна, О.Ушакова, Л.Фесенко, та ін.).

Мовленнєва діяльність дитини виявляється в її здібностях до мовлення. Мовленнєва здібність складається в дитини у процесі мовленнєвої практики, формується як система мовленнєвих асоціацій адекватного їх застосування в різних ситуаціях спілкування. Вона розвивається під впливом цілеспрямованого навчання, спрямованого на засвоєння дитиною літературної мови, виховання культури мовлення. Ступінь оволодіння нормами рідної мови в дошкільному віці значною мірою залежить від того, наскільки розвинуте в неї чуття мови [3].

Природу цього явища прагнули пояснити багато хто з учених, які трактували його по-різному. Так, у Ф. Буслаєва і К. Ушинського знаходимо визначення “словесний інстинкт”, “дар слова” (розвиток здібностей до свідомого опанування скарбів рідної мови). К.Д. Ушинський відзначає: “Ви помічаєте, що дитина, бажаючи висловити свою думку, в одному разі вживає один вислів, в іншому – інший, і мимоволі дивуєшся почуттю, з яким вона відчула надзвичайно тонку різницю між двома словами, очевидно дуже схожими. Ви помічаєте також, що дитина, почувши нове для неї слово, починає здебільшого відмінювати його і сполучати з іншими словами цілком правильно. Чи могло б це бути, якби дитина, засвоюючи рідну мову, не засвоювала

частинки тієї творчої сили, яка дала народові змогу створити мову?” [15, с. 283].

Існують інші визначення “мовне чуття” (М. Щерба), “неусвідомлені знання мови ,”мовне відчуття” (Л.Айдароза, Д.Богоявленський, С.Жуйков), “лінгвістична обдарованість” (А. Арушанова). Про особливу чутливість до слова в дітей дошкільного віку, “лінгвістичну геніальність” (К. Чуковський) свідчать також численні дослідження і висловлювання лінгвістів, психологів і письменників, батьків (О.Гвоздев, Д.Ельконін, О.Леонтьєв, В.Мухіна, С.Цейтлін, К. Чуковський).

За визначенням О. Леонтьєва, мовна здібність – це психофізіологічний механізм, що забезпечує оволодіння і володіння мовою, а саме: “засвоєння, виробництво, відтворення й адекватне сприймання мовних знаків членами мовного колективу” [8 с. 54]. Слобін до цього визначення включає наявність неусвідомлених психолінгвістичних правил, за якими відбувається спілкування. Зустрічається і таке визначення, як “чутливість до мовних явищ”, “відчуття мови” (О.Ахманова, Д. Ельконін, Г. Люблинська). О. Ахманова вбачає в ньому інтуїтивну реакцію на дану форму висловлювання, а також критерій правильності мовлення.

А. Богуш визначає поняття “чуття мови” як “сукупність відчуттів, які безпосередньо відображають зв’язки й відносини, характерні для мови як складної об’єктивної системи засобів взаємного спілкування людей” [1, с.42]. О.М.Шахнарович – як “деяку систему елементів і правил їх вибору” [5], що розвивається не тільки шляхом наслідування.

Фізіологічною основою “чуття мови” є складна система нервових зв’язків, утворення динамічного стереотипу в результаті аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку.

Мовленнєва здібність ґрунтується на розвиненому чутті мови, адже вона пов’язана з готовністю людини до творчого застосування мовних одиниць відповідно до завдань мовлення. Таку ж думку висловлює і Т.М. Ушакова, яка підкреслює, що “розвиток загального механізму мовлення спирається <...> на продуктивний принцип формування мови” При цьому відбувається “саморозвиток мовної системи в дитячій голові, що забезпечує дивовижно швидке становлення мовлення дитини” [14, с. 42]. Авторка відзначає, що мовленнєва здібність починає діяти тоді, коли дитина повинна комбінувати мовні одиниці у висловлювання. І таке комбінування є творчим у всіх смислах. По-перше, ситуації мовленнєвого спілкування постійно змінюються. Це примушує дитину створювати нові фрази, яких раніше в її мовленнєвому досвіді не було, та комбінувати



їх у нові сполучення. По-друге, зміна ситуації і нові комбінації висловлювання народжують в дитини нові думки, звідки виникає й нове їх висловлення через мову. Саме в цей момент, коли дитина знаходить нове рішення в будь-якій конкретній ситуації, відбувається розвиток мовленнєвої здібності. Отже, підсумовуючи означене, відзначимо, що мовленнєва здібність обов'язково повинна включати в себе розвинене “чуття мови”.

Ще раз повернемося до наукових висновків С.Л. Рубінштейна, який стверджував, що розвиток здібностей відбувається за спіраллю, реалізація можливостей, що виявляє здібність одного рівня, відкриває нові можливості для подальшого розвитку, для розвитку здібностей більш Високого рівня. Оскільки словесна творчість – вищий щабель мовленнєвого розвитку дошкільників, це означає, що розвиток мовленнєвих здібностей є однією з підстав розвитку мовленнєвотворчих здібностей, що виявляються у зв'язному, змістовому, образному висловлюванні своїх самостійних думок, яскравих вражень, сильних переживань. В У науково-методичній літературі ми не знайшли визначення поняття “мовленнєвотворчі здібності” дошкільника. Відтак на основі загального “здібності”, а також аналізу спеціальних досліджень пропонуємо таку дефініцію.

Мовленнєві творчі здібності дітей дошкільного віку – це такий рівень прояву психологічних особливостей дитини (сприймання, мовлення, мислення, творчої уяви), який забезпечує їй стійкий інтерес та успіх у мовленнєвотворчій діяльності (складанні на основі комбінування уявлень власних творів, у зв'язному, змістовому образному висловлюванні своїх самостійних думок, вражень і переживань). Ми визнаємо існування різного рівня прояву цього виду спеціальних творчих здібностей у дошкільників. Компонентами структури здібності до мовленнєвотворчої діяльності дітей дошкільного віку, на нашу думку, є такі:

1) художньо-естетичне сприймання, що передбачає емоційну чутливість літературного тексту та відчуття засобів художньої виразності;

2) чуття мови, що характеризується адекватним сприйманням, засвоєнням, виробництвом і відтворенням мовних засобів;

3) літературно-мовленнєва координація, яка представляє здібність усвідомлено відбирати необхідний літературно-мовний матеріал відповідно до задуму і жанру самостійного мовленнєвого висловлювання;

4) творча уява, що проявляється у створенні дітьми літературно-мовних образів на основі комбінування уявлень. Те, що ми називаємо мовленнєвотворчими здібностями дітей дошкільного віку, відповідно

до більш пізнього періоду спеціалісти визначають як літературні здібності.

Характеризуючи їх, учені підкреслюють пріоритетність розвитку в дітей естетичної вразливості над формуванням “техніки” мистецької діяльності. Так, Д.Писарев зазначав, що вміння передавати складає технічну сторону мистецтва і здобувається навичками та вміннями. Здібність сприймати або вразливість складає належність людського характеру художника. Ця здібність виходить із будови нервів, народжується разом із людиною і, звичайно, розвивається чи притупляється обставинами життя.

Л.Толстой цю здібність визначає, як особливу поетичну пильність, проникливість, що дозволяє одній людині бачити непідсильне для інших, адже поетичне сприймання та образна пам'ять є джерелами, з яких письменник здобуває потрібний йому матеріал [13, с. 320].

В.Ягупкова вбачає в літературних здібностях сукупність психічних властивостей, що охоплює особливості сприймання дійсності та її відбиття в пам'яті, творчу переробку її й створення художніх образів у літературно-художній формі [12, с. 78]. До компонентів літературних здібностей вона відносить поетичне сприймання дійсності, образну пам'ять, спостережливість, образне мислення, творчу уяву, точну і виразну мову, при чому підкреслює провідну роль естетичного сприймання із художньої творчості.

Педагог має розвивати не технічну сторону дитячої творчості, а передусім формувати в дітей художньо-естетичне сприйняття прекрасного і дивного в навколишньому, прагнути відкрити очі, допомогти відчути красу світу. Такої самої позиції дотримуються Е. Белкіна, Н. Ветлугіна, О. Дронова, Т. Комарова, Т.Казакова, Н. Сакуліна О. Ушакова. Так, Т. Комарова переконливо доводить існування закономірності: якщо не поспішати з показом дитині способів дії (технікою), проте піклуватися про набуття нею сенсорного досвіду, розвиток сприймання, тоді дитина раніше починає виявляти самостійність у творчій діяльності.

Видатний режисер, актор С. Образцов стверджує, що характерною ознакою таланту є здатність дивуватися і тому, що знаходиться поруч, на що вже ніхто не звертає уваги, і головне завдання педагога вбачає в розвитку в дітей здібності уважно дивитися навкруги і не втомлюватися дивуватися [6].

Натомість Б. Теплов, підкреслюючи величезну роль сприймання, наполягає на цінності раннього включення дітей саме у творчу діяльність, оскільки це сприяє їхньому загальному художньому розвитку, бо творчість відповідає природним потребам та можливостям дитини [12, с. 17].

Учені відзначають, що порівняно з іншими видами мовленнєві здібності виявляються пізніше, в підлітковому віці й далі. Водночас численні факти свідчать про те, що діти старшого дошкільного віку виявляють схильність до мовленнєвої творчості. Свої перші спроби вони починають за власною ініціативою, без спонукання з боку дорослих, просто тому, що їм це цікаво. Значення ж мовленнєвої творчості в дошкільному віці для всіх дітей без виключення величезне і полягає в тому, що вона стає одним з активних засобів їхнього розумового, естетичного й морального розвитку, впливає на формування особистості в цілому.

Отже, з аналізу науково-методичної літератури можна зробити висновки, що мовленнєві творчі здібності – це рівень прояву психологічних особливостей, що забезпечує успіх у складанні власних творів, у зв'язному, змістовному образному висловлюванні своїх думок, вражень, переживань. Починати розвивати дані здібності потрібно вже з дошкільного віку, бо саме в цей період відбувається розвиток всіх психічних процесів: сприймання, мовлення, мислення, творчої уяви, відбувається становлення особистості дитини.

#### Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика. Навч. пос. – Запоріжжя: ЛПШ. ЛТД, 2000. – 256 с.
2. Гаврик Н. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці: -Донецьк: ТОВ “Либідь”, 2001.– 216 с.
3. Гавриш Н., Котик І. Методика розвитку мовленнєвої діяльності: – К: Вища школа, 1996.
4. Каган М.С. Искусство как феномен культуры // Искусство в системе культуры. – М.: Искусство, 1987. – С. 17—24.
5. Концепція дошкільного виховання в Україні. – К.: Освіта, 1993. – 16 с.
6. Кудина Г.Н., Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Как развивать художественное восприятие у школьников. – М: Знание, 1988. – 80 с.
7. Кучерявий О.Г. Педагогіка і психологія дитячої творчості (Аспект самоформування вмінь організувати творчість дітей): Навч. посібн. —К: ІЗМН, 1998. – 156 с.
8. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
9. Лук А.Н. Мышление и творчество. – М.: Политиздат, 1976. – 144 с.
10. Макарова Е.Г. В начале было детство: записки педагога. – М.: Педагогика, 1990. – 256 с.

11. Петровский А.В. Популярные беседы о психологии. – М.: Педагогика, 1977. – 317 с.
12. Теплов Б.М. Избранные труды. Т. 1. – М., 1985. – С. 214-248.
13. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 123-132.
14. Ушакова Т.Н. Текст как объект психологического анализа // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 1. – С. 107-115.
15. Ушинський К.Д. Рідне слово //Твори: У 6 т. – К.: Рад, школа, 1955. – Т. 1. – С. 269-278.
16. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – Изд-е 5-е. – М.: Изд-во полит. литературы, 1986. – 514 с.
17. Художественное творчество и ребенок /Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: Педагогика, 1972. – 286 с.
18. Шумилин А.Т. Талант и творчество // Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность: Сб. трудов. – Свердловск: СГПИ, 1990. – С. 40-53.

Article examines the problems of forming, development and becoming of creative capabilities, for the children of preschool age; the looks of different schools and flows, and also classifications of creative capabilities and time of their development, are examined.

**Keywords:** capabilities, making, personality, ability, analysis, development, classification, psychical properties.

*Отримано: 1.03.2010*

**УДК 159.922.7:81-028.31**

*С.О.Ренке*

## **Ігри-фантазування як засіб розвитку мовленнєвих творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку**

У статті аналізується найдоступніший вид дитячої діяльності – гра та її різновиди (дидактична, театралізована, сюжетно-рольова), а найголовніше ігри-фантазування та їх виховний і педагогічний вплив на розвиток мовленнєвих творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

**Ключові слова:** розвиток, виховання, навчання, почуття, особистість, творчі здібності, дошкільний вік, фантазія, ігри-фантазування.

В стаття розглядається доступний вид дитячої діяльності – гра і її різноманітності (дидактична, театралізована, сюжетно-рольова), а головне – ігри-фантазування і їх виховне і педагогічне вплив на розвиток мовних творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

**Ключевые слова:** развитие, воспитание, обучение, чувство, личность, творческие способности, дошкольный возраст, фантазия, игра-фантазирование.

Гра – це найбільш доступний для дітей вид діяльності, спосіб переробки отриманих з навколишнього середовища вражень. В грі яскраво проявляються особливості мислення і уяви дитини, здатність до фантазування, також його емоційна активність, потреба в спілкуванні [1].

Гра – соціальна практика дитини.

Проблеми дитячої гри опинились в центрі уваги з перших років розвитку дошкільної освіти. Методологічною основою розвитку теорії і практики дитячої гри стали положення про гру як ціленаправлену соціальну діяльність та важливий засіб виховання та навчання.

В дошкільній педагогіці і в практиці роботи дитячих садків все більше і більше стверджувалась думка про те, що розвиток дитини, характер її діяльності (ігрової, навчальної, трудової) виявляються умовами життя і виховання і що поступовий розвиток особистості не є результатом спонтанно виниклих, закладених природою індивідуальних рис і якостей [3;4].

Н. Крупська підкреслювала роль гри як специфічної дитячої діяльності, як засобу та методу всесторонньої навчально-виховної роботи. Найкращі вихователі знаходили правильні методи впливу на розвиток та зміст гри.

Суттєвий вплив на подальше вивчення проблеми дитячої гри дала педагогічна система А. Макаренка.

Центральні її положення: формування особистості дитини комунікативних здібностей через гру [5].

В роботах різних психологів висувається положення, що гра не виникає довільно, як продукт індивідуальної творчості, а під впливом соціального оточення, в результаті засвоєння дитиною соціального досвіду і стає засобом навчання і виховання в умовах ціленаправленого педагогічного керівництва.

Важливе місце в розвитку дитячої гри займають роботи А.П.Усової. Запропонована нею система навчання на заняттях сприяла підвищенню дитячих ігор. Тільки сукупність формування

всіх видів діяльності гри, навчання, труда, підкреслювала А.Усова, можна досягти повноцінних результатів в розвитку всіх видів діяльності (образотворчої, мовленнєвої, трудової та ін.) та розвитку особистості взагалі.

На сучасному етапі перед спеціалістами дошкільного виховання стоїть задача подальшого вивчення та впровадження різних методик керівництва грою, яка виступає як форма організації життя та різної діяльності дітей (мовленнєвої, образотворчої, музичної).

Гра має великий вплив на розвиток різноманітних здібностей дитини в тому числі і творчих.

Дошкільний період – первонаочальний етап становлення у дітей різних здібностей, етап засвоєння суспільного досвіду.[6]

Дитина розвивається під впливом виховання, впливом вражень від оточуючого середовища. У нього з'являється інтерес до життя. Гра – найбільш доступний для дитини вид діяльності, своєрідний спосіб переробки отриманих вражень. Враження пробуджують у дітей різноманітні почуття, мрії, підштовхують їх до творчості.

Через гру можна розвивати різноманітні творчі здібності: образотворчі, мовленнєві, музичні здібності.

У розвитку мовленнєвих творчих здібностей використовуються різні види ігор: дидактичні, театралізовані, сюжетно-рольові, ігри-фантазування.

Ігри-фантазування являються найбільш ефективним засобом в розвитку творчості дитини. В даних іграх дошкільник має змогу грати зі словами, промовляючи низку звуків рідної мови, створює незвичайні слова, загадки, віршики, казки, оповідання. У гри-фантазуванні дитина може проекспериментувати, багаторазово виконати будь-яку дію, від якої вона отримує задоволення і наявний продукт її діяльності [2].

Гру-фантазування можна розглядати як творчість, тому що у ній розвиваються такі важливі характеристики творчості, як:

- швидкість думки – здатність до генерування якнайбільшої кількості ідей. Фактично кількість ідей, що виникають за одиницю часу;
- гнучкість мислення – здібність легко переходити від полярних за змістом явище одного класу до іншого. У процесі творчості необхідно вміти гнучко змінювати стратегію й тактику творчого пошуку, переключатися з однієї ідеї на іншу, вміти переносити ідеї з одного об'єкта на інший і бути готовим до отримання парадоксального рішення;
- оригінальність – здатність формулювати нові, неочікувані ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих;

- розробленість – уміння не просто генерувати ідеї, а й творчо розробляти їх;
- сміливість – здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності;
- допитливість – відкритість та інтерес до всього нового; уміння помічати незвичайне у звичайному, дивуватися йому.

Ігри-фантазування сприяють розвитку мовленнєвих здібностей, пізнавальної активності, самостійності, творчості, самореалізації дітей. Ігри-фантазування включають в себе вирішення багатьох завдань: навчальних, розвивальних, пізнавальних, інтелектуальних, трудових, нестандартних, творчих (І. Лернер, М. Махмутов, В. Моляко, Г. Сирота та ін.).[9]

До творчих завдань вчені відносять:

- завдання для розв’язання якого є невідомим спосіб дії та предметно-специфічні знання для його розробки (останні також не виводяться з інших положень даної наукової області чи споріднених з нею областей) (І.Калошина, Н.Добровольська);
- завдання, яке забезпечує розуміння дітьми проблеми, сформульованої дорослим у ситуації, коли дитина відчуває певне теоретичне утруднення, і коли у неї з’являлося бажання вирішити проблему. Пошуки рішення проблеми здійснюються шляхом багатьох пізнавально-практичних дій дитини (шляхом визначених практичних дій, у вигляді наочно-дієвого мислення; шляхом абстрактного мислення) (Ю. Щербань).
- завдання, в якому кількість даних не має розв’язання, внаслідок чого умова задачі видається суперечливою (Г. Галіцин);
- завдання, які спонукають дітей до комбінування, імпровізації, вигадування, тобто самостійного знаходження нового рішення. Разом з цим такі завдання спонукають дитину до дії (Н. Ветлугіна). Отже, творчі завдання передбачають розуміння дитиною проблеми, яка викликає у дитини теоретичні чи практичні утруднення, і для її розв’язання необхідно знайти певний спосіб дії. Отже, ігри-фантазування – це такий вид дитячої творчої діяльності, яка забезпечує вирішення всіх вищезазначених завдань.

Ігри-фантазування в розвитку мовленнєвих творчих здібностей враховують вікові можливості дошкільників, оскільки пропонуються в притаманних для дітей дошкільного віку видах діяльності. Вони мають декілька варіантів вирішення, й тому діти дошкільного віку не переймаються думкою, правильно вони виконали завдання чи ні, –



усі варіанти вирішення будуть правильними. Головне тут те, що дитина вирішує творче завдання, проявляючи творчі здібності, оригінальність, неповторність, індивідуальність.

Зміст ігор-фантазувань передбачає їх виконання на різних рівнях складності, що дає можливість диференціювати їх залежно від рівня розвитку кожної дитини, а також індивідуальних уподобань та інтересів вихованців.

Ігри-фантазування стимулюють у дошкільників пізнавальні інтереси, дослідницькі пізнавальні дії, самостійний варіативний пошук досягнення результату, відкриття нового, вони поживляють пізнавальну діяльність, позитивно впливають на пізнавальну активність дітей.

Визначаючи місце ігор-фантазувань у роботі вихователя дитячого дошкільного закладу, можемо вказати на те, що вони є універсальним засобом, – їх можна використовувати як під час індивідуального, так і під час колективного спілкування з дітьми, у різних видах діяльності, різних видах дитячої творчості – образотворчої, музичної, мовленнєвої. Щодо мовленнєвої творчості ігри-фантазування займають провідне місце. Саме вони стимулюють розвиток мовленнєвих творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку. До ігор-фантазувань у мовленнєвої творчості відносять самостійне складання дітьми неймовірних історій, казок, загадок, творчих розповідей, забавлянок і промовлянок, оповідань.

У процесі своєї творчої діяльності оволодівають високим рівнем мовленнєвої культури, яка визначається що найменше трьома ознаками: багатством, точністю, виразністю. Багатство мовлення передбачає великий обсяг словника, розуміння та доцільне використання в мовленні слів та словосполучень, розмаїтість використаних мовних засобів. Прилучення дітей до краси художнього слова сприяє збагаченню їхнього лексичного розвитку. Точність мовлення можна розглядати як оптимальне слововикористання: тобто вміння використати такі слова, які найкращим чином передають зміст висловлювання, розкривають його тему та головну думку в логічній послідовності, важливо коли діти оволодівають синонімією, навчаються розрізняти значення змістовних відтінків слів. Виразність мовлення передбачає добір мовних засобів, які відповідають умовам та завданням комунікації. Ця якість співвідноситься з функціональним стилем з розумінням ситуації; специфіки умов мовлення при виборі найбільш відповідних слів та виразів. Розвиток образного мовлення дітей буде ефективним лише в сприйманні ними художнього слова та самостійного складання дітьми власних творів. Мовлення дошкільників стає образним,

щирим та живим, якщо у них виховувати інтерес до мовного багатства, розвивається вміння вживати в процесі своєї творчої діяльності, в спілкуванні різноманітні виразні засоби. Саме за допомогою ігор-фантазувань з розвитку мовлення дитина найшвидше і найкраще оволодіває мовленнєвою культурою. Вони допомагають дитині трансформувати отримані уявлення про художній твір в самостійне творче висловлювання, яке набуває у кожного дошкільника свого колориту, своїх особливостей, тому необхідно враховувати індивідуальні відмінності в оцінці мовленнєвих творчих здібностей. Мовленнєві творчі здібності в процесі ігор-фантазувань допомагають дитині у створенні власних висловлювань і самостійно складених творів.

Ігри-фантазування передбачають не тільки розвиток мовленнєвих творчих здібностей, а й насамперед розвиток мовлення, виховання культури мови дитини, що передбачає особливу організацію мовної роботи, націлену на збагачення словника, граматичної упорядкованості, зв'язності висловлюваності у процесі творчої роботи, розвиток поетичної чутливості до краси і точності художнього слова, який сприяє прояву естетичної функції дитячого мовлення. Мовленнєві творчі здібності у гри-фантазуванні виявляються у вмінні дітей самостійно, образно, зв'язно та виразно будувати власні твори.

Для розвитку мовленнєвих творчих здібностей використовують ряд різних ігор-фантазувань: складання забавлянок і промовлянок, казки-розповіданки, складання творчої розповіді, складання загадок тощо.

Складання забавлянок і розповіданок – один з видів ігор-фантазувань, що виявляється у самостійному складанні і відтворенні їх дітьми. Діти промовляють забавлянки і розповіданки за власною ініціативою, перебуваючи у стані збудження, емоційного підйому, при цьому вони ритмічно рухаються (підстрибують, виконують змахи руками, пальчиками, оремими предметами, кружляють). Крім того, діти з задоволенням повторюють тексти, що раніше почули від дорослих, доповнюють, змінюють, тобто відтворюють їх творчо.

Дослідник Т. Алєва засвідчила, що у процесі експериментального опитування відомий текст забавлянки діти відтворили понад двадцяти варіантах.

Н. Гавриш запропонувала дітям старшого віку створити промовлянки схожі на “Сонечко, сонечко, виглянь у віконечко...” і “Сороку-ворону”, в результаті чого одержала 12 варіантів “Сонечка” і сім варіантів “Сороки”. Це засвідчує, що діти добре відчувають ритм, риму поетичного тексту, легко змінюють слова

первинного тексту на власні, привносять в основу предмети сьогодення.

Складання загадок – ще один вид ігор-фантазувань, який сприяє розвитку мовленнєвих творчих здібностей. При самостійному складанні дітьми загадок, дитина краще пізнає якості кожного предмета чи явища, набуває вміння найбільш точно і влучно дати йому характеристику.

За допомогою цього виду ігор-фантазувань у дітей формується лаконічність і правильність висловлювання, збагачення словника та формування здібності до римування.

Казки-розповіданки – один з найефективніших та найпоширеніших видів ігор-фантазувань, який сприяє розвитку мовленнєвих творчих здібностей у старших дошкільників. Вихователь пропонує дітям скласти казку за віршем або оповіданням, відповідно до теми відомої казки за опорними словами. В дитячих творах відображається коло уявлень та інтересів дітей, їх сформованість. На цей вид дитячої творчості сильно впливає художня література, через що створені дітьми твори охоплюють численні літературні мотиви [11].

Психологи і педагоги доводять, що у дітей дошкільного віку величезний творчий потенціал, який за різних причин не завжди повністю реалізується. Тому важливо створити таку ситуацію, яка б сприяла бурхливому сплеску дитячої фантазії атмосферу творчого натхнення, зацікавленістю дітей створити свою історію. На думку А. Михайленко, все це реалізується тільки тоді, коли педагог зацікавлений у своїй роботі і направлений на досягнення високих результатів. Перш за все педагог повинен правильно обрати тему майбутнього твору, яка повинна підштовхнути дитину до розвитку сюжету, мати багатоваріантні припущення. Чудовим стимулюючим фактором для складання казок-розповіданок є використання невеличких римованих історій. Вони будять уявлення, фантазування, в них багато недоказаного [12].

Творча розповідь за мотивами знайомих казок, оповідань – це теж один з видів ігор-фантазувань, і являється гарним стимулом для розвитку мовленнєвих творчих здібностей. Глибокий вплив художнього твору на емоційну чуттєву сферу дитини, поява яскравих уявлень народжують нові образи, дитина виявляє цілком природне бажання “пограти” з героями улюбленого твору на вербальному рівні.

Ще один з можливих варіантів таких ігор-фантазувань – складання історій за темою, запропонованою вихователем або самою дитиною. Захопленість, незвичайність, казковість формулювання теми творчої розповіді розбудять дитячу фантазію, забезпечать успіх

у досягненні поставленої мети. Ігри-фантазування розвивають у дітей уяву, яку часто співвідносять з фантазією.

За словами Л. Леонтєва, уява, фантазія є найнеобхіднішими здібностями людини. А розвивається вона особливо інтенсивно в старшому дошкільному віці. І якщо в цей період уяву спеціально не розвивати потім настає різке зниження цієї функції. Разом зі зменшенням здібності фантазувати у людини знижаються можливості творчого мислення [7; 8].

Дж. Родарі також притримувався думки, що ігри-фантазування сприяють розвитку фантазії, уяви. Уява дозволяє старшим дошкільникам сприймати найфантастичніші казкові образи і ситуації як реальні. Родарі стверджував, що в процесі сприйняття дитина постійно збагачується враженням про предмети, явища і зв'язках між ними. Але, оскільки життєвий досвід дитини дуже малий і можливість оцінки “Що я бачу?” недостатня, в її психіці виникає постійне перекомбінування вражень. Виникає велика кількість нових зв'язків між предметами і явищами [10].

Отже, на основі цього ми можемо зробити висновок, що ігри-фантазування – один з найефективніших засобів розвитку мовленнєвих творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку. Вони сприяють розвитку зв'язного мовлення у дітей, відіграють велику роль у досягненні дітьми високого рівня мовленнєвої культури, що характеризується багатством, точністю і виразністю, формують у дітей граматичну компетентність, розвивають всі психічні процеси, головне – спонукають дитину до творчості, до самостійної творчої діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Аматьєва О.П. Діагностика та розвиток творчих здібностей дошкільників у театральній-ігровій діяльності //Наука і освіта. – 1999. – №5-6. – С. 77-80.
2. Выготский Л .С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психолог. очерк: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 94 с.
3. Гришин Е.О., Юсім Ю Д. Короткий психологічний довідник. – Тернопіль: ТЕПО, 1995. – 78 с.
4. Дитина в дошкільні роки / Наук. керівник К.Л. Крутій. – Запоріжжя: ЛПШ. Лтд, 2000. – 268 с.
5. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. – М.:Просвещение, 1996. – 197 с.
6. Концепція мовної освіти в Україні.
7. Леонтєв А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1972. – 540 с.
9. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. – К.: Знание, 1978. – 47 с.
10. Родари Д. Грамматика фантазии, или Введение в искусство придумывания историй. – М.: Прогресс, 1990. – 206 с.
11. Стрелкова Л.П. Уроки сказки. – М.: Педагогика, 1990. – 178 с.
12. Художественное творчество и ребенок /Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: Педагогика, 1972. – 286 с.

The article studies the most accessible type of child's activity – game and its varieties (didactics, theatricalizing), and more main all games-dreamings up and them an educate and pedagogical influence on development of creative capabilities of children of senior preschool age.

**Keywords:** development, education, studies, sense, personality, creative capabilities, preschool age, fantasy, games-dreamings up.

*Отримано: 20.03.2010*

УДК 37.091.12:005.962.131

*Уршуля Груца-Мьонсік*

## **Моральне розумування як невід'ємна складова професіоналізму вчителів**

Підкреслюючи важливу роль школи у моральному вихованні учнів і ґрунтуючись на власних дослідженнях, автор статті висловлює думку про необхідність введення курсу навчання моральних принципів в програму підготовки вчителів. Автор проводить паралель між рівнем морального розумування вчителя і його професіоналізмом, від якого залежить якість виховання молодого покоління.

**Ключові слова:** моральний розвиток, професіоналізм, вчитель, виховання, система цінностей, рівень морального розумування, компетенція, ідеалізм, релятивізм.

Подчеркивая важнейшую роль школы в моральном воспитании учащихся и основываясь на собственных исследованиях, автор статьи высказывает мысль о необходимости введения курса обучения моральным принципам в программу подготовки учителей. Автор проводит паралель

между уровнем морального сознания учителя и его профессионализмом, от которого зависит качество воспитания молодого поколения.

**Ключевые слова:** моральное развитие, профессионализм, учитель, воспитание, система ценностей, уровень морального сознания, компетенция, идеализм, релятивизм.

Моральний розвиток не є життєвою рисою, яка набувається автоматично, а є результатом відповідних взаємодій виховних середовищ, з якими пов'язана дитина, і, зокрема, школи. Без зовнішньої, запланованої і систематичної опіки та дидактично-виховного контролю шанс на правильний моральний розвиток дитини зменшується і стає питанням випадку.

Піклування про моральний розвиток дитини – є обов'язком батьків (виховання вдома) і вчителів (навчання і виховання в школі). Моральний розвиток повинен творити спільну систему виховного впливу кількох середовищ, які використовують різні методи і форми впливу (пробудження співчуття, порівняння, примушування до дисципліни). У кожному з цих способів впливу виховна інтервенція повинна бути спрямована на розвиток пізнавального розуміння норм і моральних принципів, що діють в суспільстві. Виховні програми повинні опиратися на солідне теоретичне підґрунтя, повинні бути злагоджені у всій школі і повинні стосуватися формування таких моральних позицій, як відвага, довіра, лояльність, співпраця в колективі. Для реалізації змісту виховних програм (моральної освіти) вчителі повинні використовувати такі стратегії впливу, як: групові та індивідуальні обговорення моральних дилем, виконання різних суспільних ролей, представлення моральних проблем з їх можливими вирішеннями [3, с. 14-16]. Справа шкільного виховання покладається на руки вчителів. У свідомості професійного працівника національної освіти переплітаються між собою дві ролі: вчителя і вихователя. Завдання вчителя – передавати учням знання, а завданням вихователя – прищеплювати їм чесноти. Вчитель також відіграє важливу роль у вихованні моральної поведінки.

Можна назвати два основні положення щодо поведінки вчителя в навчанні дітей моральної поведінки. Найважливіші ті дії вчителя, які повинні відповідати вимогам, що ставляться перед учнями, тому що вони є прикладом, взірцем правильної поведінки. Вчитель повинен також використовувати кожну нагоду для зміцнення правильної моральної поведінки, яку можна спостерігати в учнів. Від вчителя залежить чи його вихованці вмітуть жити в правдивій свободі, чи будуть наповнені ідеалами життя, повагою і позицією служіння [7, с. 93]. Найважливішими моральними проблемами, які з'являються в учнів у школі, є: крадіжки, обман, переказування

неправдивої інформації про інших дітей. Моральний розвиток людини залежить великою мірою від сприйняття точки зору іншої особи. В процесі виховання моральної поведінки у дітей потрібно використовувати два емоційних чинники – співчуття і емпатію. Дуже важливе ставлення працівників школи до дітей. Діти повинні почувати себе частиною інституції, яка визнає певну визначену систему цінностей.

Розвиток знань завжди повинен супроводжуватись розвитком моральної культури. Школа повинна формувати розум, розвивати здібність висловлювати правильні погляди, впроваджувати надбання культури, але також повинна виробляти правильні, приязні відносини серед вихованців, які відрізняються характером і походженням. Школа мусить пропонувати інтегральне навчання, тобто вести до повного розвитку особистості, надавати цілісне значення життю, проникати в сферу інтелекту, емоційності та волі. Інтегральне виховання, формуючи переконання, схильності і поведінку, упрощає прийняття моральних, суспільних і культурних рішень. Дуже важливим для морального виховання є те, щоб в школі панував дух приязного і відкритого діалогу, дружельюбності і взаємного порозуміння [7, с. 94].

Отже, шкільна освіта полягає в підтримці розвитку вихованців, що здійснюється через засвоєння цінностей, які б стали дороговказами в житті та навколо яких вони б організовували своє життя.

Зважаючи на характер роботи вчителя, вважаємо головними компетенціями, які свідчать про етичне узаконення його дій, моральні компетенції. “Проблема вивчення інтерпретації випадків, фактів, їх розуміння, оцінювання, вміння формувати інформаційний лад – це нові, головні завдання освітніх процесів” [9, с. 89].

“Сучасний вчитель це професіонал, – як зазначає Ч. Банах, – підготований мериторично, педагогічно, психологічно і методично. Вчитель є джерелом знань, етичних цінностей та суспільного і життєвого досвіду у світі, що постійно змінюється; він визволяє активність тих, хто навчається і підтримує їх розвиток.<...> На основі досліджень різних авторів – педагогів та психологів – можна виділити дуже багато позитивних і негативних рис і властивостей вчителів. Їх можна представити такими групами: особисті властивості; інтелектуальні властивості; дидактичні (праксеологічно-педагогічні) властивості; виховні властивості; зовнішні властивості [1, с. 548-552].

Педагогічні праці та наукові доповіді вимагають висунути на перший план формування системи цінностей і позицій майбутніх вчителів, залишаючи на другому місці набуття вмінь і компетенцій,



адекватних їх функціям та професійним завданням, і нарешті – підбір відповідних об'єктів і змісту виховання, а також методів і засобів педагогічної роботи [2].

Також у статті 9 третього розділу Карти Вчителя, що стосується кваліфікаційних вимог, зазначається, що посаду вчителя може займати особа, яка має вищу освіту з відповідною педагогічною підготовкою, дотримується основних моральних принципів та має задовільний стан здоров'я, необхідний для виконання професії [13]. Натомість в цитованих К. Денком положеннях Європейської Комісії щодо набору компетенцій, які вимагаються від європейських вчителів, не враховано проблеми моральних принципів, якими повинен керуватися сучасний вчитель [5, с. 23].

Це варто обміркувати, тому що М.Ф. Wideen в “Огляді досліджень...” пише, що більшість вчителів обирають цю професію через те, що бачать в навчанні можливість експресії власних цінностей, і ці цінності впливають на те, чого вони навчають [12, с. 130-178]. Вищезгадана констатація здається важливою через незначну кількість наукових досліджень, що стосуються рівня морального розумування сучасних педагогів.

Маючи на увазі теорію хаосу, яка походить з теорії систем і означає “найважливіші пункти інтервенції” або місця, в яких слід розпочати діяльність, щоб з великою ймовірністю викликати тривалі зміни в системі, Отто Спек ставить питання: Чи існують педагогічні каузальні моменти, за допомогою яких можна розбити хаос? Рішення цієї проблеми вбачається, між іншим, в набутті моральної свідомості у постаті сумління та етичної культури. “Якщо нам потрібно давати справедливі і правильні моральні судження, якщо нам потрібно оцінювати певну поведінку на ґрунті іншої поведінки – тому що не байдуже, як ми поведимося, – ми мусимо мати можливість постійно контактувати з моральними цінностями у випробовуваних змістах і значеннях, ми потребуємо опори у вигляді моральних почуттів і моральної інтуїції [10, с. 310].

Кожен вчитель, працюючи з учнем, передає цінності та знання. Це, як підкреслює В. Сліверскі у вступі до цитованої вище праці, дає нові перспективи для відновлення педагогами в сучасних суспільствах сенсу задля власної активності чи інтервенції у сфері морального виховання, так щоб було можливе досягнення автономії в розвитку кожного індивіда [11, с. 10].

Згідно з передбаченнями Б. Левінсона ці модульні категорії перетворюються виконавцями ролі і диференціюються на рівні виконання. К. Рубаха приймає положення, що дії, які будують ставлення вчителя до знань, цінностей та самого учня на рівні

виконання ролі можуть бути диференційовані відповідно до рівня їх насичення евристичним елементом. Цей автор підтверджує, що роль вчителя є роллю евристичною, тобто такою, що вимагає пошуку нових рішень суперечностей і конфліктів по відношенню до знань, цінностей та учня, і формується за потребами суспільної організації, дирекції школи, учнів, батьків [4, с. 19].

Роль вчителя, яка привертає нашу увагу в контексті його ставлення до моральних цінностей, а отже до його професіоналізму в цій сфері, на думку згаданого автора, проявляється в нонконформізмі – характерній поведінці для найвищої стадії морального розвитку в теорії Кохлберга – постконвенціональної стадії. Категорії, що утворюють цей чинник, вказують рівень автономії і самостійності індивіда в цій ролі. Далі у відчутті виконаних обов’язків – ці категорії є показником позитивної узагальненої позиції по відношенню до себе і власних каузальних можливостей. Вони є вираженням переконання про можливість втручання у події і здійснення контролю над реальністю. Вони поміщують індивід у центрі подій як їх ініціатора і учасника та орієнтують на розвиток – його базою є власна особистість індивіда, а інструментами – активність та наполегливість в діях [4, с. 22-23]. Важко сумніватись у цьому способі розумування, однак виникає питання, чи кожен вчитель, вихователь, педагог досяг стадії морального розвитку на постконвенційному рівні. Зважаючи на вищезазначене, існує необхідність впровадження до програми педагогічного навчання курсу моральної освіти у широкому розумінні, завданням якої була б не тільки перевірка рівня морального розумування студентів, але також надання можливості розв’язання моральних дилем у різних площинах.

Загальновідомо, що праця вчителя має два аспекти: мериторичний і етичний. Професійна етика регулює відносини у професійній групі, визначає характер ставлення професійної групи вчителів до предмета – спільного об’єкта діяльності, захищає від порушень і негативних дій, а також допомагає створювати престиж вчительської професії в суспільстві. Процеси самоорганізації, спрямування і рішення вимагають наукових знань, критичного і альтернативного мислення та відваги в поведінці. Слід також врахувати другу течію шкільного життя або так звану “приховану програму”, що реалізується не тільки учнями, але також вчителями і батьками, яка в результаті здійснює добрий або поганий вплив на позиції учнів [2].

Справжній професіонал повинен показувати високий рівень морального розумування, щоб функціонувати згідно з принципами етичного кодексу виконуваної професії. Особливо велика відпо-

відальність покладається на педагогів, які займаються моральною освітою молоді [6, с. 379].

Ця стаття опирається на результати пілотних досліджень, що проводилися в старших класах середніх шкіл. Сфера досліджень охоплювала такі школи: Комплекс Шкіл № 2 в Томашові Любелзььскім ім. Владислава Сікорського, Комплекс Шкіл № 4 в Хрубешові, Комплекс Механічних Шкіл ім. ген. Владислава Андерса в Жешові, Комплекс Шкіл № 1 ім. Амброжего Товарніцкогo в Жешові та I Загальноосвітній Ліцей ім. ксьондза Станіслава Конарського в Жешові.

Окремі Комплекси Шкіл у своїй структурі включали як загальноосвітні ліцеї, профільні ліцеї, технікуми, так і професійні школи.

Дослідження проводилися у 2008 році і охоплювали 100 вчителів – з них 40 чоловіків та 60 жінок. Серед досліджуваних знаходилися вчителі предметники, вихователі та інші категорії педагогічних працівників.

На жаль, дослідження не були чітко проведені, тому що вчителі не були охочі для заповнення анкет, аргументуючи це браком часу і заплутаністю питань.

У цьому дослідженні ми використовували прийом Багатовимірної Етичної Шкали (WSE). Завдяки її використанню можна встановити рівень морального розумування. Отримані результати представлені на нижче вказаних діаграмах.

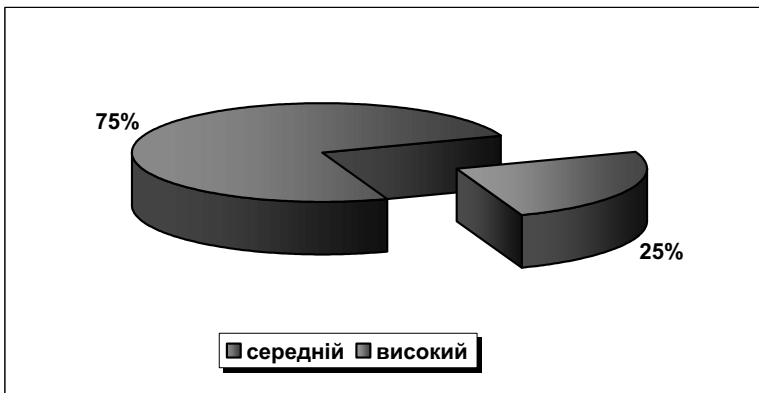


Рис. 1. Рівень морального розумування досліджуваних

Як виявилось, більшість досліджуваної групи педагогічних працівників має середній рівень морального розумування – 75,0%.

Це викликає занепокоєння, тому що особи, які входять до цього рівня морального розумування, можуть мати схильність переходити з одного рівня на другий в залежності від обставин і ситуацій.

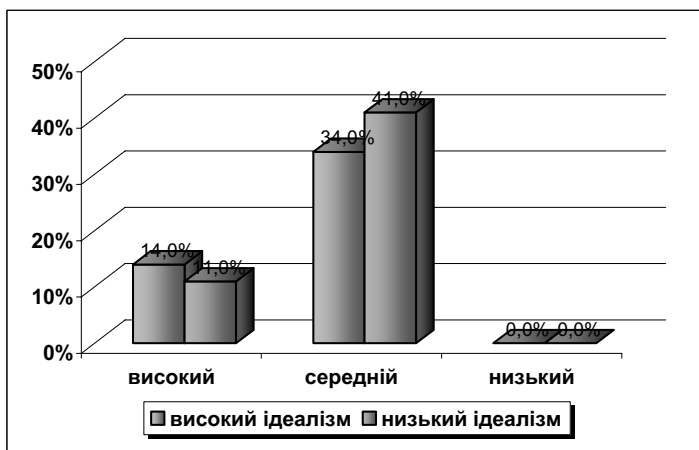
Про необхідність введення моральної освіти для студентів педагогічних напрямів свідчить низький відсоток досліджуваних з високим рівнем морального розумування, який складає лише 25,0%. Небагато є також тих вчителів, які згідно з основами літератури знають моральні принципи і мають мужність керуватися ними в своєму житті. Позитивним аспектом результатів цієї анкети є відсутність осіб з низьким рівнем морального розумування.

**Таблиця 1**

**Рівень морального розумування досліджуваних та рівень морального ідеалізму**

Ідеалізм	Рівень морального розумування			Σ
	високий	середній	низький	
	N = %	N = %	N = %	N = %
високий	14	34	-	48
низький	11	41	-	52
разом	25	75	-	100

Джерело: власне дослідження. Кількість досліджуваних – 100.



*Рис. 2. Рівень морального розумування досліджуваних та рівень морального ідеалізму*

Зіставляючи “ідеалізм” з рівнями морального розумування, можна очікувати, що серед осіб з найвищим рівнем морального розумування найбільше буде ідеалістів, в той час як з отриманих

даних слідує, що ці числа майже порівну діляться на високий і низький рівень ідеалізму, тому що серед досліджуваних з високим рівнем морального розумування ледве 14% – це особи з високим рівнем ідеалізму і аж 11% з них є на низькому рівні ідеалізму. Однак в поданих відповідях помітна внутрішня суперечливість.

Таблиця 2

**Рівень морального розумування досліджуваних та рівень морального релятивізму**

Релятивізм	Рівень морального розумування			Σ
	високий	середній	низький	
	N = %	N = %	N = %	N = %
високий	17	35	-	52
низький	8	40	-	48
загалом	25	75	-	100

Джерело: власне дослідження. Кількість досліджуваних – 100.

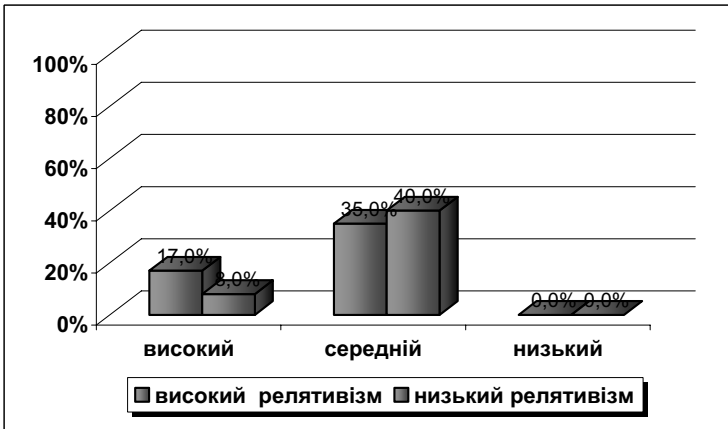


Рис. 3. Рівень морального розумування досліджуваних та рівень морального релятивізму

Порівнюючи рівень морального розумування з рівнем релятивізму, ми помітили, що ситуація в цій категорії виглядає ще гірше, оскільки найбільше осіб з високим рівнем розумування – це релятивісти (17%), а повинно бути навпаки. Цей результат дуже тривожний, тому що може свідчити про вже раніше згадувану недостовірність відповідей досліджуваних.

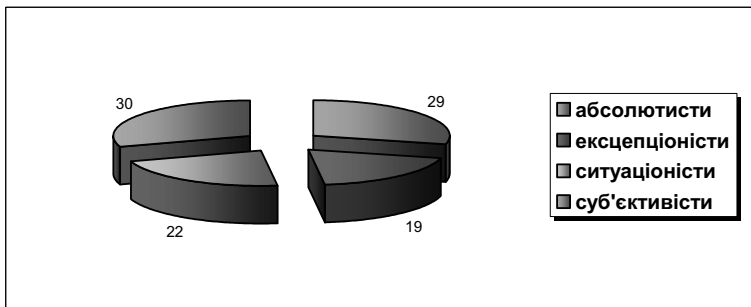


Рис. 4. Показник морального розумування вчителів, вихователів і педагогів

Серед досліджуваних дещо переважають суб'єктивісти, які складають 30%. Це особи, які ґрунтують свої моральні оцінки на особистих цінностях, а не на універсальних моральних нормах. Через це виникає певна загроза, оскільки постає питання, які це особисті вартості, яких дотримуються. Але слід сподіватися, що це зовсім не відмінний кодекс поведінки. Тоді особи не могли би себе вважати авторитетом в сфері моральності. Натомість втішний той факт, що в групі досліджуваних 29% абсолютистів, тобто тих індивідів, для яких загальні норми найважливіші, і вони їх послідовно дотримуються.

Роберт Квасьніца описує професійний розвиток вчителя – застосовуючи термінологію Л. Колберга – як перехід від передконвенційних через конвенційні до постконвенційних форм розуміння і діяльності. Отже розвиток полягає у відокремленні від зовнішніх впливів та невідкладному натиску. Цей розвиток не відбувається автоматично і зазвичай стимулюється вимогами середовища праці. Якщо вони не з'являються, то розвиток може бути затриманий на кожному з етапів. Допомога в розвитку повинна полягати не у проведенні вчителя до наступної фази, але у підтримці та усвідомленню потреби такого переходу завдяки самостійному пошуку шляхів і методів [8].

Більшість людей вважає вчителів за осіб, які моделюють моральну поведінку та передають учням моральні норми через свою присутність і поведіння. Спосіб морального впливу на учнів може набувати багатьох форм. Очевидним здається, що особа з низьким рівнем морального розумування може чинити багато зла незалежно від дуже доброї мериторичної підготовки для навчання відповідного предмета.

**Список використаних джерел**

1. Banach Cz., Nauczyciel / Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. – T.3. – Warszawa, 2004. – S. 548-552.
2. Banach Cz., Nauczyciel wobec reformy systemu edukacji // „Nowe w Szkole”. – 2005. – № 7-8 (83-84).
3. Bronikowski M., Wychowanie moralne w szkole – kwestia zapomniana? // „Nowa szkoła”. – 1999. – № 3. – S. 14-16.
4. Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K., Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej. – Kraków, 2007. – S. 19-23.
5. Denek K., Tocząca się reforma edukacji / A. Karpińska Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie. – Białystok, 2008. – s. 23.
6. Gruca-Miąsik U., Edukacja moralna w dialogu, profesjonalna perspektywa etyczna / Pod red. A. Karpińska Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie. – Białystok, 2008. – S. 379.
7. Jasionek S., Wychowanie moralne. – Kraków 2004. – S. 93-94.
8. Kwaśnica R., Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju / Pod red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli. – Warszawa 1995.
9. Kwiatkowska H., Kształcenie nauczycieli. – Warszawa, 1997. – S. 89.
10. Speck O., Być nauczycielem. – Gdańsk, 2005. – S. 310.
11. Śliwerski B., Wstęp do wydania polskiego / O. Speck Być nauczycielem. – Gdańsk, 2005. – S. 10.
12. Wideen M. F., Mayer- Smith J., Moon B., A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry, Review of Educational Research. – 1998. – № 68. – S. 130-178.
13. USTAWA z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela ogłoszono dnia 8 czerwca 2006 r. obowiązuje od dnia 1 lutego 1982 r.

Underlining the important role of school in the moral education of pupils and using his own research, the author of the article expresses the necessity of introducing the course of moral principles into the training program for teachers. The author draws a parallel between the level of moral teacher's consciousness and his professionalism, on which the quality of education of the young generation depends.

**Key words:** moral progress, professionalism, teacher, education, system of values, level of moral consciousness, competence, idealism, relativity.

*Отримано: 18.03.2010*



## **Роль морального виховання у створенні ідентичного образу школи**

Моральна освіта неминуха і надзвичайно важлива для сучасної школи, адже саме вона допомагає створити образ школи та покращує дієвість виховних впливів. Сьогодні у світі розробляється чимало програм для допомоги вчителям та батькам у формуванні просуспільних позицій та поведінки у дітей. Кінцевою метою є виховання в людині здатності до прийняття розумних та відповідальних рішень. Запропоновані дослідження стосуються рівня моральності молоді в елітарних середніх школах міста Жешова.

**Ключові слова:** моральна освіта, моральний розвиток, моральна свідомість, ідеалізм, релятивізм, релігійність.

Моральное образование неизбежно и имеет огромное значение для современной школы, ведь именно оно помогает создать образ школы и улучшает действенность воспитательных влияний. Сегодня в мире разрабатывается немало программ для помощи учителям и родителям в формировании прообщественных позиций и поведения у детей. Целью является воспитание в человеке способности к принятию разумных и ответственных решений. Предложенные исследования касаются уровня морального развития молодежи в элитарных средних школах города Жешова.

**Ключевые слова:** моральное образование, моральное развитие, моральное сознание, идеализм, релятивизм, религиозность.

У житті дітей шкільний період починається дуже рано і забирає величезну кількість часу та енергії впродовж підліткового життя. Завдяки своїй природі, шкільний період має невідворотний характер свого впливу на моральне життя дітей. Моральна освіта є і невідворотною, і надзвичайно важливою як для окремих учнів, так і для суспільства в цілому. Тим не менш, дане починання повне ризиків та дискусійних моментів, які педагог мусить збагнути, та відреагувати на них мудро і делікатно, з врахуванням цінностей, які є складовою частиною виховних ситуацій та процесу виховання [2, с. 42].

Поняття моральної освіти можна розглядати в широкому або ж вузькому значенні. У вузькому значенні моральна освіта – це програма конкретної школи. Дещо в ширшому значенні моральна освіта містить повну шкільну програму, що часто належить до кодексу школи, моральної атмосфери або ж прихованої програми.

Вчителі нарікають на те, що вони беруть участь в так званій «нескінченній битві», оскільки усі сили, що сперечаються між собою у суспільстві, поширюють знання цілком протилежні тим моральним знанням, яких навчають в школах. І ось тут з'являється питання про те, чи моральна освіта є ефективною і добросовісною, адже учні мусять бути складовою частиною аморальних спільнот і, напевно, аморального світу дорослих. Здається, що набагато краще пропонувати учням бачити лише краще в світі, ніж просто навчати їх пристосовуватись до аморального оточення. Більше того, чим аморальнішими є учні, тим більшого рівня моральної освіти вони потребують. Учні, які живуть в ідеальних відносно моралі сім'ях та спільнотах, очевидно мають меншу потребу в інтенсивних програмах моральної освіти. Однак знову належить повернутися до спроби надання форми програмі моральної освіти, яка визначить комплексність моральної особи.

Ідеологія школи має розвиватися прозоро, зрозуміло і бути популяризованою. Це означає, що школа повинна мати чітку позицію щодо своїх цілей та цінностей, яких вона намагається досягти, та показати, чому ці елементи виховання є її метою і як їх реалізувати в такий спосіб, щоб створити взірцевий, ідентичний образ школи. Оголошення цілей, цінностей та позицій школи повинно підтримуватись цілим колективом школи та суспільством. В світі уже функціонують програми зі сфери моральної освіти, і прикладом може бути Проект Розвитку Дитини (ПРД), який був створений з метою допомоги вчителям і батькам у формуванні в дітей просуспільних позицій та відповідної поведінки. Такі втручання у виховання дітей сплановано таким чином, аби впливати на три різні, але внутрішньо взаємозалежні системи: емоційну, когнітивну та поведінкову. ПРД навчає засвоєнню просуспільних цінностей (особливо чесності, розважливості, люб'язності та суспільної відповідальності), а також потрібних у суспільстві умінь та участі в створенні просуспільних цінностей. Цей проект базується на тому, що діти потребують навчання однаковою мірою і специфічним вмінням, і моральній мудрості, яка зосереджена в нашій культурі, разом з відповідними суспільними умовностями. Програма ПРД належить до групи Educational Programs That Work (National Diffusion Network, 1995). Результати впровадження цієї програми виявили, що учні, які брали в ній участь, були більш схильні до співпраці і допомоги та набагато частіше виявляли свої відчуття, зацікавлення, підтримку та заангажованість взаємними справами, вирізнялись кращими вміннями та стратегіями розв'язання когнітивно-суспільних проблем, а також були більш захоплені певними демократичними

цінностями. Діти, залучені до ПРД, більш схильні до віри у відповідальність, в рівність представництва та участі, тобто в те, що кожен член групи має право брати участь в обговоренні рішень та дій, які приймаються та здійснюються групою. Підсумовуючи, можна сказати, що вчителі програми ПРД надавали дітям детальні інструкції щодо того, як в класі бути чесними, дбайливими і відповідальними, як думати і обговорювати значущі та важливі просупільні цінності і як дотримуватись цих цінностей спочатку в класі, потім в межах школи, вдома і врешті-решт, в суспільстві. Програма ПРД продемонструвала, що сукупність правильних інструкцій, практики і обмірковування є високоефективним способом навчання дітей [3].

Сфера моральної освіти – це простір, в якому відсутні істотні результати досліджень. Часто, через відсутність досліджень в потрібній нам сфері, ми не знаємо, як діє певний механізм, відбувається який-небудь процес чи явище. Саме з метою усунення цього недоліку нами була проведена певна дослідницька робота.

Анкетні дослідження проводились серед учнів других класів загальноосвітнього ліцею №1 ім. Станіслава Конарського і загальноосвітнього ліцею ім. Івана Павла II Сестер Презентек в Жешові. Дослідження охопили 200 респондентів по 100 осіб з кожного ліцею.

Загальноосвітній ліцей №1 є одним з найстаріших навчальних закладів Польщі. Заснований він в 1658 році. Ліцей належить до Товариства Творчих Шкіл, Клубу Найстаріших Шкіл в Польщі, провадить авторські заняття.

Натомість загальноосвітній ліцей ім. Івана Павла II виник в 1997 році. Характерною ознакою цього ліцею є його виховне спрямування. Ліцеєм керують Сестри Ордену Презентек. Як католицький заклад, виховні принципи ліцею бере від слуги Матері Божої Софії Чеської. Своїм найважливішим завданням ліцей вважає створення такого виховного середовища, в якому молода людина могла б цілісно розвиватись – в усіх людських аспектах. Ліцей є місцем зміцнення християнської віри, вірності патріотичним ідеалам та науці, яку пропонує Костел.

Вибір вищезазначених шкіл видається доцільним з огляду на високий рівень навчання та виховання в них, а у випадку ліцею №1, ще й з огляду на принципи виховання, здійснювані відповідно до традицій, історичної неперервності та діяльності в сфері культури. Натомість ліцей ім. Івана Павла II очолюють Сестри ордену Презентек, які займаються освітньою і виховною діяльністю з 1627 р., і при здійсненні якої також опираються на вищезазначені

принципи, додатково звертаючись і до католицьких цінностей. Результати представлених тут досліджень є складовою частиною більш масштабних досліджень, проведених на території Прикарпаття. Беручи до уваги провідну тему даної статті про створення ідентичного образу школи за допомогою моральної освіти, обґрунтованим видається представлення найкращих зразків, оскільки в багатьох інших школах одержані результати досліджень вказували на високий рівень морального релятивізму та низький рівень моральної свідомості. З аналізу документів в обраних навчальних закладах видно, що в них все ж таки відбувається моральне виховання та освіта, хоча цей процес і має іншу назву. В них спостерігається високий рівень співвідношення дидактичної та виховної програм з особливим врахуванням профілактики формування морального характеру. З огляду на вищевказане, метою теперішнього дослідження було окреслення рівня моральної свідомості молоді та його обраних корелятив.

Таблиця 1

## Рівень ідеалізму молоді з врахуванням типу школи

Рівень ідеалізму	Ліцей ім. Івана Павла II	Ліцей №1 ім. Станіслава Конарського
	N/%	N/%
Низький	42	51
Високий	58	49
Разом	100	100

Джерело: результати власних досліджень.

Як впливає з аналізу досліджень, 53,5% загальної кількості досліджуваних характеризуються високим рівнем ідеалізму, а в 46,5% респондентів відзначається низький рівень ідеалізму. Аналізуючи отримані результати, можна стверджувати, що тип школи, в якій навчається досліджувана молодь, диференціює рівень їх ідеалізму. 58% учнів ліцею ім. Івана Павла II і 49% учнів ліцею №1 ім. Станіслава Конарського вирізняються фундаментальними моральними принципами та не допускають жодних їх порушень.

Результати вказують й на те, що молодь ліцею ім. Івана Павла II має вищий рівень ідеалізму, стоїть на сторожі моральних принципів та дотримується їх. Учениці й учні ліцею ім. Івана Павла II однаковою мірою досягають вищого рівня ідеалізму, ніж їх ровесники з ліцею №1.

Отримані дані вказують на те, що понад половина респондентів (53,0%) характеризується високим релятивізмом. Тип школи визначає ступінь релятивізму. 41% молоді ліцею ім. Івана Павла II і 65% учнів ліцею №1 характеризуються високим рівнем релятивізму.

Таблиця 2

## Рівень релятивізму молоді з врахуванням типу школи

Рівень релятивізму	Ліцей ім. Івана Павла II	Ліцей №1 ім. Станіслава Конарського
	N/%	N/%
Низький	59	35
Високий	41	65
Разом	100	100

Джерело: результати власних досліджень.

Залежно від результатів, які були отримані в обох піддіапазонах учнів, досліджуваних можна розділити на чотири групи.

ідеалізм	релятивізм	
	Високий	Низький
Високий	Ситуаційці – відкидають моральні норми, застосовують індивідуальний аналіз кожної ситуації	Абсолютисти – дотримуються позиції, що найкращого результату завжди можна досягти при дотриманні моральних принципів
Низький	Суб'єктивісти – їх моральні оцінки базуються швидше на особистих цінностях, аніж на всезагальних моральних принципах	Екцепціоністи – для них моральні принципи це директиви для оцінювання інших, однак вони легко сприймають винятки з цих принципів

Результати досліджень щодо вищезазначених проблем відображає таблиця 3.

Таблиця 3

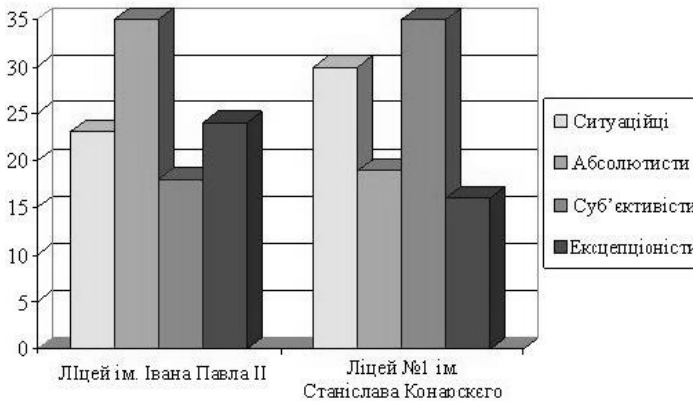
## Рівні моральної свідомості молоді середніх шкіл

Рівень моральної свідомості	Ліцей ім. Івана Павла II	Ліцей №1 ім. Станіслава Конарського
	N/%	N/%
Ситуаційці	23	30
Абсолютисти	35	19
Суб'єктивісти	18	35
Екцепціоністи	24	18
Разом	100	100

Джерело: результати власних досліджень.

Аналізуючи таблиці, можна помітити, що серед цілої групи досліджуваних – 27% складають абсолютисти і по 26% – ситуаціоністи та суб'єктивісти. Одна п'ята досліджуваних зарахована до екцепціоністів. Докладний аналіз вказує на те, що найбільше абсолютистів навчається в ліцеї ім. Івана Павла II (35%), а в ліцеї

№1 ця цифра заведве досягає 19% . До ситуаційців належить 23% молоді з ліцея ім. Івана Павла II і 30% з ліцея №1. Натомість до ексцепціоністів належить відповідно 24% молоді з ліцея ім. Івана Павла II та 18% з ліцея №1. Цікавим є той факт, що найбільша кількість учнів ліцею №1 належать до суб'єктивістів, яких нараховується аж 35% . Ними є індивіди, для яких власні цінності важливіші, за загальні, тобто універсальні цінності. Беручи до уваги тип школи, можна відзначити, що 35% респондентів ліцею ім. Івана Павла II та 19% молоді ліцею №1 (різниця складає 16% на користь молоді з ліцею ім. Івана Павла II) дотримується моральних принципів і незламно стоїть на сторожі норм і принципів поведінки.



*Рис. 1. Рівні моральної свідомості молоді з врахуванням типу школи*

Релігійна позиція є важливим початковим пунктом в оцінці форми моральної свідомості. Імператив любові до ближнього свого відповідає персональному баченню людини, бо вона домагається, однаковою мірою, і шанування її особистої гідності, і надання ближньому конкретної допомоги. І беззаперечним є той факт, що релігія відіграє надзвичайно важливу роль в моральному вихованні, адже саме в релігії людина знаходить міцну підтримку, коли намагається вирішити проблеми свого існування, особливо в хвилини розчарувань, життєвих поразок, страждань, самотності та остраху перед смертю. Також релігія сприяє взаємному порозумінню людей та здійсненню обопільної безкорисливої допомоги, зобов'язує любити навіть своїх ворогів та залучає людей до праведного життя.

В таблиці 4 наведено отримані результати, які визначають рівень релігійності серед досліджуваної групи молоді.

Таблиця 4

## Рівень релігійності молоді ліцею ім. Івана Павла II та ліцею №1 ім. Станіслава Конарського

рівень релігійності	Ліцей ім. Івана Павла II	Ліцей №1 ім. Станіслава Конарського
	N/ %	N/ %
Низький	1	7
Середній	20	61
Високий	79	32
Разом	100	100

Джерело: результати власних досліджень.

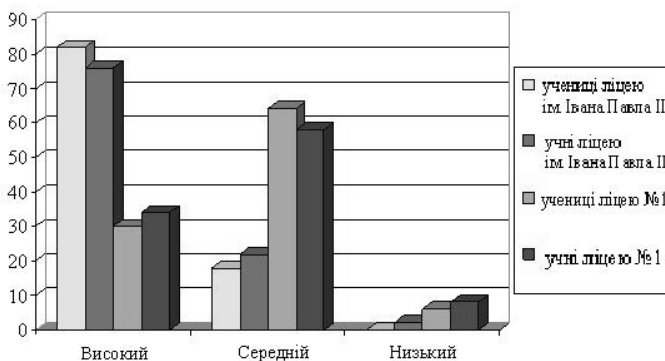


Рис. 2. Рівень релігійності молоді з урахуванням типу школи та статі

З аналізу даних слідує, що більше половини (55,5%) загальної кількості досліджуваних дотримуються високого рівня релігійності і на 15% менше респондентів знаходяться на щаблі середнього рівня релігійності. На низькому рівні знаходиться невеликий відсоток (4%) досліджуваних. Особливо яскраво таблиця 4 показує диференціацію ступеня релігійності, якщо брати до уваги тип школи. Переважна більшість (79%) молоді, яка навчається в ліцеї ім. Івана Павла II, має високий рівень релігійності. В ліцеї ж №1 лише кожен третій досліджуваний респондент досягає такого самого рівня. Низький рівень релігійності має 7% молоді з ліцею №1, і лише 1% учнів ліцею ім. Івана Павла II.

Підсумовуючи, можна говорити про незаперечність того факту, що молодь ліцею ім. Івана Павла II більш релігійна, ніж молодь ліцею №1. Переважна більшість досліджуваних учнів ліцею ім. Івана Павла II регулярно відвідує костел. Зрештою існує думка про те, що



наша країна була б набагато кращою, якби її народ був більш релігійним. Досліджувана молодь також вважає, що релігійні цінності важливіші за матеріальні блага. І в результаті, учні ліцею ім. Івана Павла II володіють вищим рівнем релігійності, аніж їх ровесники з ліцею №1. Можна припустити, що це відбувається тому, що ліцей приділяє особливу увагу духовному та моральному розвитку своїх вихованців. Метою створення духовної і моральної свідомості є включення моральних позицій та поведінки до складу сповідуваної віри.

Таблиця 5

**Рівень моральної свідомості молоді з врахуванням типу школи та статі**

Рівень моральної свідомості	Ліцей ім. Івана Павла II	Ліцей №1 ім. Станіслава Конарського
	N/%	N/%
Низький	13	20
Середній	65	67
Високий	22	13
Разом	100	100

Джерело: результати власних досліджень

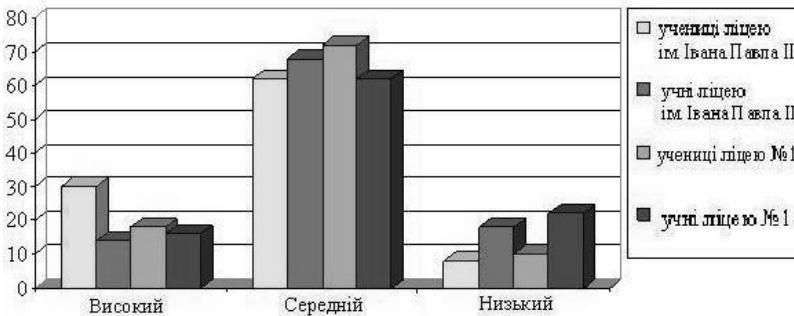


Рис. 3. Рівень моральної свідомості молоді з врахуванням типу школи та статі

Проведені дослідження вказують на те, що моральна свідомість знаходиться на середньому рівні майже в 1/3 респондентів, 32,5% з них складають учні ліцею ім. Івана Павла II і 33,5% досліджувана молодь з ліцею №1. Майже 1/5 сукупності досліджуваних, має високий рівень моральної свідомості, з них 11% молодь ліцею ім. Івана Павла II та 8,5% учні ліцею №1. Низький рівень моральної свідомості має 14,5% загальної кількості досліджуваної молоді, з них 6,5% учнів з ліцею ім. Івана Павла II і 8% молоді з ліцею №1. Аналізуючи таблицю 5 можна відзначити, що тип школи визначає

досягнення певних рівнів моральної свідомості. Високий рівень моральної свідомості спостерігається у випадку більш як 1/5 сукупності досліджуваних з ліцею ім. Івана Павла II (22%) і в 13% молоді ліцею №1. Низький рівень моральної свідомості характеризує 13% респондентів ліцею ім. Івана Павла II та 16% учнів ліцею №1. Також дослідження вказують на те, що учениці ліцею ім. Івана Павла II досягають вищого рівня моральної свідомості, ніж їх однолітки з першого ліцею – це відповідно 30% і 18% загальної кількості досліджуваних учениць в даному ліцеї. Що ж до учнів, то високого рівня моральної свідомості серед них досягає 14% сукупності досліджуваних в ліцеї ім. Івана Павла II і 16% сукупності учнів ліцею №1. Низький рівень моральної свідомості мають 8% учениць ліцею ім. Івана Павла II та 10% досліджуваних ліцею №1. Такого рівня досягають 18% учнів ліцею ім. Івана Павла II та 22% ліцею №1.

Дивним видається той факт, що, незважаючи на усі зусилля наявної програми, спрямованої на моральну освіту, досліджувана молодь, в своїй переважній більшості, посідає середній рівень моральної свідомості. Однак належить підкреслити, що вік досліджуваної групи складає 16-17 років, а отже це вже майже дорослі люди з певними сформованими принципами, які були набуті в сім'ях та різноманітних виховних оточеннях, але не обов'язково пов'язані з нормами та принципами, які пропагуються школою.

Тим не менш, одержані результати високого рівня моральної свідомості є значно вищими, ніж результати досліджень, проведених в інших школах і не врахованих в даній статті.

Моральний розвиток є надзвичайно складним процесом. Можна навіть наважитись говорити про те, що він настільки різний в кожному індивідуальному випадку, наскільки різними є впливи, під які підпадає людина. І саме тому піклування про моральний розвиток дитини є обов'язком як батьків (так зване «виховання вдома»), так і вчителів (навчання і виховання в школі). Належить звернути увагу й на те, аби впливи всіх виховних (сім'я, школа, мас-медіа, костел) середовищ, які здійснюють моральний розвиток особистостей, були взаємопов'язані. Ці впливи повинні скеровуватись на розвиток пізнавального розуміння норм та моральних принципів, які є обов'язковими для даної спільноти.

Шкільне моральне виховання повинне намагатись забезпечити учнів широким спектром емоційних і контекстуальних експериментів, наприклад, моделювання виховних ситуацій, моральний аналіз реальних і абстрактних конфліктних ситуацій (так званих моральних дилем), власний приклад поведінки вчителя відповідно до визначеного кодексу моральних цінностей.

Величезного значення також набуває реалізація програм морального виховання. В ідеалі такі програми повинні діяти та взаємодіяти в межах усієї школи і спрямовуватись на виховання дітей та молоді даного навчального закладу. Моральний розвиток – це результат відповідних виховних впливів та втручань школи і оточення, з яким безпосередньо пов'язана дана дитина. Без організованого та спланованого зовнішнього систематичного піклування і дидактично-виховного контролю, можливість правильного морального розвитку дитини зменшується до мінімуму і стає лишень питанням випадку. І тому важливо, аби школа не зосереджувалась тільки на дидактиці та “наукових” досягненнях учня, надаючи тим самим можливість його виховання до рук масмедіа, вуличної культури та інших інституцій [1, с. 14-16].

Сьогодні, як ніколи раніше, слід зайнятися моральним вихованням дітей і молоді. Мова йде про засвоєння знань щодо моральних проблем та вміння відрізнити те, що є добрим і чесним з погляду моралі, від того, що є поганим, негідним чи просто нікчемним з моральної точки зору. “Весь процес виховання зводиться до одного: слід виховати в людині здатність до прийняття розумного і відповідального рішення” [4, с. 20].

#### Список використаних джерел

1. Bronikowski M., Wychowanie moralne w szkole – kwestia zapomniana? // „Nowa Szkoła”. – 1999. – № 3.
2. Gruca-Miąsik U., Rola rodziny w rozwoju i wychowaniu moralnym dzieci i młodzieży / Pod red. U. Gruca-Miąsik, Dziecko i rodzina. Społeczne powinności opieki i wychowania. – Rzeszów, 2007.
3. Huit W., Mora land Charakter Development, Educational Psychology Interactive. – Valdosta, GA: Valdosta State University, 2000.
4. Krapiec M. A. „Poznaj samego siebie” – by działać po ludzku // Wychować charakter. – Lublin: „GAUDIUM”, 2005.

Moral education is unavoidable and has the great meaning to modern school, because helps to create the image and improve the efficacious of the educational influence. Nowadays over the World there are worked out the programs which have on its purpose facilitating the teachers and parnets in forming children' behavior and attitudes. The aim is to bring up the human being to make up reasonable and responsible decisions. The presented research is on the level of moral reasoning of the teenagers from the very good high schools in Zheszov.

**Key words:** moral education, moral development, moral consciousness, idealism, relativity, religiosity.

*Отримано: 13.03.2010*

## **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.

**Адамська Зоряна Михайлівна**, асистент кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль.

**Алексєєва Тетяна Валентинівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Макіївського економіко-гуманітарного інституту, м. Макіївка.

**Алпатова Олександра Валентинівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти НАУ, м. Київ.

**Аракелова Марія Олександрівна**, психолог Центру практичної психології “Анкор”, м. Київ.

**Бацилєва Ольга Валеріївна**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи Державного університету інформатики і штучного інтелекту, м. Донецьк.

**Бігун Неля Іванівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський.

**Близнакова Олена Миколаївна**, викладач кафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка, м. Кіровоград.

**Богущька Тетяна Олександрівна**, кандидат біологічних наук, доцент кафедри медичної психології Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський.

**Болотнікова Інга Вікторівна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Бриков Михайло Вікторович**, здобувач наукової лабораторії психологічного супроводження оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ Київського національного університету внутрішніх справ, м. Київ.

**Булах Ірина Сергіївна**, доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

**Вальо Лариса Іванівна**, здобувач Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Варбан Євген Олександрович**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, м. Київ.

**Видолоб Наталія Олексіївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”, м. Переяслав-Хмельницький.

**Волошина Валентина Віталіївна**, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

**Волошина Оксана Василівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри роботи з персоналом, юридичної психології, педагогіки та політології Академії управління МВС, м. Київ.

**Воронова Ольга Юріївна**, асистент кафедри психології Мукачівського державного університету, м. Мукачєво.

**Гавриловська Ксенія Петрівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та соціальної психології Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк.

**Герасіна Світлана Вікторівна**, кандидат психологічних наук, викладач кафедри загальної та практичної психології ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”, м. Переяслав-Хмельницький.

**Глінка Анжеліка Ігорівна**, аспірант Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

**Гончаровська Галина Федорівна**, асистент кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, м. Тернопіль.

**Горяча Тетяна Семенівна**, кандидат психологічних наук, практикуючий психолог, ОНУ ім. І. Мечникова, м. Одеса.

**Гребенюк Марина Олексіївна**, викладач кафедри психологічних дисциплін Київського національного університету внутрішніх справ, здобувач кафедри юридичної психології Київського національного університету внутрішніх справ, м. Київ.

**Грись Антоніна Михайлівна**, кандидат психологічних наук, доцент Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Гузенко Євгеній Володимирович**, ад'юнкт кафедри роботи з персоналом, юридичної психології, педагогіки та політології Академії управління МВС, м. Київ.

**Дідик Наталія Михайлівна**, асистент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології, аспірант кафедри загальної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Дмитріюк Наталія Степанівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри вікової та педагогічної психології Волинського національного університету ім. Лесі Українки, м. Луцьк.

**Долга Тетяна Олександрівна**, асистент кафедри іноземних мов Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Т.Г. Шевченка, м. Кременець.

**Дригус Марія Трохимівна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Дуткевич Тетяна Вікторівна**, кандидат психологічних наук, професор кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Дутко Юлія Василівна**, старший лаборант кафедри психологічних дисциплін факультету правового забезпечення підприємницької діяльності та психології Навчально-наукового інституту права та психології КНУВС, м. Київ.

**Євдокімова Олена Олександрівна**, кандидат психологічних наук, доцент, проректор з гуманітарних питань та навчально-виховної роботи Української державної академії залізничного транспорту, м. Харків.

**Єзерницький Леонід Йосипович**, здобувач, м. Київ.

**Жигульова Евеліна Олександрівна**, кандидат біологічних наук, доцент кафедри медико-біологічних основ фізичного виховання та фізичної реабілітації Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Заболоцька Світлана Ігорівна**, аспірант, викладач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич.

**Заміщак Марія Ігорівна**, аспірант, викладач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич.

**Запорожцева Галина Євгенівна**, кандидат психологічних наук, доцент, полковник міліції, професор кафедри роботи з персоналом, юридичної психології, педагогіки та політології Академії управління МВС, м. Київ.

**Здоровець Тетяна Григорівна**, аспірант Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, асистент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя, м. Ніжин.

**Іванченко Андріяна Олексіївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри романської філології та перекладу Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, м. Харків.

**Ірхін Юрій Борисович**, кандидат психологічних наук, начальник наукової лабораторії психологічного супроводження оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ Київського національного університету внутрішніх справ, м. Київ.

**Іщук Олеся Юріївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Івано-Франківського університету права імені Короля Данила Галицького, м. Івано-Франківськ.

**Карпенко Ганна Володимирівна**, аспірант Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди, м. Харків.

**Кахно Ірина Вікторівна**, асистент кафедри нервових хвороб Івано-Франківського національного медичного університету, м. Івано-Франківськ.

**Киридон Євгенія Петрівна**, аспірант лабораторії соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка, м. Київ.

**Кіясь Аліна Василівна**, аспірант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

**Коваль Ірина Володимирівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри романо-германських мов Хмельницького національного університету, м. Хмельницький.

**Кологривова Емма Ігорівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри авіаційної психології ГМІ Національного авіаційного університету, м. Київ.



**Кондрацька Лариса Вікторівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології Харківського гуманітарно-педагогічного інституту, м. Харків.

**Кохан Ярослав Олексійович**, кандидат філософських наук, молодший науковий співробітник відділу логіки та методології науки Інституту філософії ім. Г. С. Сковороди НАНУ, м. Київ.

**Коць Михайло Онисимович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної і вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк.

**Кресан Ольга Дмитрівна**, асистент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, м. Ніжин.

**Кривоконь Наталія Іванівна**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи Чернігівського державного інституту права, соціальних технологій та праці, м. Чернігів.

**Кудря Вікторія Володимирівна**, здобувач кафедри практичної психології Навчально-наукового інституту підготовки кадрів громадської безпеки та психологічної служби Київського національного університету внутрішніх справ, м. Київ.

**Кузнєцова Лідія Миколаївна**, аспірант кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

**Кукуленко-Лук'янець Інна Володимирівна**, кандидат психологічних наук, доцент, докторант Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Кулаков Руслан Станіславович**, викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

**Куриця Алла Іванівна**, асистент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Куриця Денис Іванович**, асистент кафедри психології праці та управління закладами освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Курята Юлія Вікторівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

**Кутішенко Валентина Петрівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Інституту психології та соціальної педагогіки Київського міського університету імені Б.Д. Грінченка, м. Київ.

**Лазуренко Сергій Іванович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри реабілітації Відкритого міжнародного університету розвитку людини “Україна”, м. Київ.

**Ланчук Віталій Степанович**, здобувач наукової лабораторії психологічного супроводження оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ Київського національного університету внутрішніх справ, м. Київ.

**Литвинова Наліна Іванівна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ.

**Лукановська Аліна Вікентіївна**, старший викладач кафедри іноземних мов Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський.

**Макаренко Амалия Олексіївна**, аспірант, асистент кафедри психології Національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського “ХАІ”, м. Харків.

**Максименко Ксенія Сергіївна**, кандидат психологічних наук, викладач кафедри загальної і медичної психології та педагогіки Національного медичного університету ім. О.О. Богомольця, м. Київ.

**Максимчук Наталія Петрівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський.

**Мацуляк Лілія Анатоліївна**, асистент кафедри психології освіти Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський.

**Мельник Ігор Ярославович**, викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

**Можайкіна Олена Станіславівна**, викладач кафедри цивільного та кримінального права Інституту політології і права НПУ ім. М.П. Драгоманова, м. Київ.

**Моргун Ярослав Ігорович**, аспірант Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Мороз Руслана Анатоліївна**, Миколаївський державний університет ім. В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв.

**Мосъпан Марина Олександрівна**, науковий кореспондент інституту психології ім. Г.С. Костюка, старший викладач кафедри психології та педагогіки НУФВСУ, м. Київ.

**Моцонелідзе Ірина Олександрівна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психологічного забезпечення діяльності органів внутрішніх справ Державного науково-дослідного інституту МВС України, м. Київ.

**Мул Сергій Анатолійович**, науковий кореспондент лабораторії психології особистості ім. І.О. Синиці Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Мусяка Наталія Іванівна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості ім. П.Р. Чамати Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Онуфрієва Ірина Леонідівна**, студентка факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Онуфрієва Ліана Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, доцент, заступник начальника науково-дослідного сектору Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Осьодло Василь Ілліч**, кандидат психологічних наук, доцент, полковник, начальник кафедри психології та педагогіки Національного університету оборони України, м. Київ.

**Ренке Сергій Олександрович**, науковий кореспондент лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, асистент кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, заступник декана факультету психології з виховної та профорієнтаційної роботи, м. Кам'янець-Подільський.

**Уршуля Груца-Мьонсік**, доктор педагогічних наук, доктор ад'юнкт Інституту педагогіки Жешівського Університету, м. Жешів, Польща.

# **Для заміток**

## **Зміст**

<b>С.Д. Максименко, В.І. Осьодло</b>	
Структура та особистісні детермінанти професійної самореалізації суб'єкта .....	3
<b>З.М. Адамська</b>	
Розвиток суб'єктних якостей студентів-психологів у структурно-генетичній перспективі .....	19
<b>Т.В. Алексєєва</b>	
Методологічні підходи до визначення поняття “особистість злочинця” як ключового у кримінальній психології .....	29
<b>О.В. Алпатова</b>	
Проблеми впровадження технології модульного навчання ...	39
<b>О.В. Бацилєва</b>	
Девіантне материнство як варіант порушення репродуктивної поведінки .....	48
<b>Н.І. Бігун</b>	
Розвиток особистісної компетентності як психологічна умова профілактики і подолання депресії .....	58
<b>О.М. Близнюкова</b>	
Психологічний аналіз чинників кризи підліткового віку .....	66
<b>Т.О. Богуцька</b>	
Хронометричні дослідження в експериментальній психології (західноєвропейські та американські наукові центри) .....	76
<b>І.В. Болотнікова</b>	
Особливості мислення та уяви як професійно важливі якості фахівця у професіях типу “людина – людина” .....	86
<b>М.В. Бриков</b>	
Психологічний зміст професійної діяльності слідчих прокуратури України .....	95
<b>І.С. Булах</b>	
Психологічні механізми особистісного зростання підлітків .....	104
<b>Л.І. Вальо</b>	
Особливості етапів соціалізації педагогів загальноосвітніх навчальних закладів .....	115

<b>Є.О. Варбан</b>	
Життєва криза: поняття, концепції та прояви .....	120
<b>Н.О. Видолоб</b>	
Особливості психотерапевтичних заходів у роботі з підлітками .....	133
<b>В.В. Волошина</b>	
Теоретичний аналіз специфіки професійного становлення майбутнього психолога .....	143
<b>О.В. Волошина</b>	
Шляхи оптимізації соціально-психологічного клімату в колективах працівників міліції .....	153
<b>О.Ю. Воронова</b>	
Особливості та умови розвитку поняття “професійна рефлексія” .....	163
<b>К.П. Гавриловська</b>	
Суб’єктивна легітимація правових норм як психологічний механізм нормативно-правової регуляції поведінки особистості .....	173
<b>С.В. Герасіна</b>	
Теоретико-методологічні засади формування психологічної готовності до підприємницької діяльності учнівської молоді .....	182
<b>А.І. Глінка</b>	
Роль жінки в суспільстві: філософський, психологічний та ретроспективний аналіз .....	191
<b>Г.Ф. Гончаровська</b>	
Соціально-психологічні чинники становлення самооцінки дитини дошкільного віку .....	200
<b>Т.С. Горячая</b>	
Феномен “единства личности” в психологии и в христианском богословии .....	208
<b>М.О. Гребенюк</b>	
Самоідентифікація як механізм формування ідентичності особистості .....	219
<b>А.М. Грись</b>	
Дефекти соціалізації як чинники формування девіантної поведінки неповнолітніх .....	228

**Є.В. Гузенко**

- Професіографічні засади психологічного супроводження  
службово-бойової діяльності внутрішніх військ  
МВС України ..... 240

**Н.М. Дідик**

- Психічне здоров'я як професійно значуща характеристика  
особистісної зрілості майбутніх психологів ..... 249

**Н.С. Дмитріюк**

- Вплив емоцій на формування та становлення особистості .... 261

**Т.О. Долга**

- Загальна характеристика усної перекладацької діяльності  
особистості ..... 271

**М.Т. Дригус**

- Проблема активності школяра у творчій спадщині  
М.І. Демкова ..... 281

**Т.В. Дуткевич**

- Особливості соціально-перцептивного образу  
міжособистісного конфлікту ..... 288

**Ю.В. Дутко**

- Результати вивчення особливостей виконання  
конвенційних ролей у зв'язку з агресивністю дітей  
підліткового віку ..... 297

**О.О.Євдокімова**

- Етапи професійного становлення викладачів вищої  
школи і їх психологічні характеристики ..... 308

**Л.Й. Єзерницький, С.О.Ренке**

- Шляхи та методи розвитку мовленнєвих творчих  
здібностей ..... 320

**Е.О. Жигульова**

- Відповідальне батьківство як засіб удосконалення  
культури здоров'я студенток ..... 329

**С.І.Заболоцька**

- Моральна поведінка дошкільника як предмет  
теоретичного аналізу та емпіричного вивчення ..... 339

**М.І.Заміщак**

- Сім'я як чинник становлення моральної самооцінки у  
молодших школярів ..... 349



<b>Г.Є.Запорожцева</b>	
Акмеологічні аспекти професійно-педагогічної підготовки працівників ОВС .....	359
<b>Т.Г.Здоровець</b>	
Наративна компетентність та її значення для герменевтичної роботи майбутнього практичного психолога .....	369
<b>А.О.Іванченко</b>	
Феномен синергії як стимулятор креативного мікроклімату в психологічній навчальній системі .....	378
<b>Ю.Б.Ірхін</b>	
Психосемантичні засади довірливості у шахрайстві як елемент делінквентного поведження особистості .....	388
<b>О.Ю.Іщук</b>	
Особливості виявлення потенційно обдарованих дітей молодшого шкільного віку в умовах сім'ї .....	397
<b>Г.В.Карпенко</b>	
Етичне виховання школярів .....	409
<b>І.В.Кахно</b>	
Детермінанти особистісного становлення студентів-медиків на етапі професійного навчання .....	418
<b>Є.П.Киридон</b>	
Сексуальна привабливість крізь призму стереотипічних уявлень молоді .....	429
<b>А.В.Кіясь</b>	
Особливості прояву копінг-стратегій вчителів у міжособистісній взаємодії з підлітками-девіантами .....	441
<b>І.В.Коваль</b>	
Когнітивні стилі як індивідуально-психологічні передумови оволодіння іноземною мовою у вузі .....	450
<b>Є.І.Кологривова, М.А. Аракелова</b>	
Зв'язок особистісних прагнень підлітка з його взаємовідносинами з матір'ю .....	459
<b>Л.В.Кондрацька</b>	
Вплив психологічних особливостей особистості на професійне самовизначення майбутнього соціального педагога .....	469

<b>Я.О. Кохан</b>	
Неєдиність особистості індивіда .....	480
<b>М. О. Коць</b>	
Науковий аналіз інтерпретації феномена “суб’єкт” у філософській та психологічній парадигмах .....	491
<b>О.Д. Кресан</b>	
Подійність існування особистості .....	503
<b>Н.І. Кривоконь</b>	
Соціально-психологічні особливості розвитку соціальних послуг людям літнього віку .....	512
<b>В.В.Кудря</b>	
Психологічні особливості впливу гендерних відносин на професійну взаємодію правників .....	522
<b>Л.М.Кузнєцова</b>	
Особливості психічного стану фрустрації у підлітків з акцентуаціями характеру .....	531
<b>І.В. Кукуленко-Лук’янець</b>	
Психологічний образ жінки в українській літературі .....	546
<b>Р.С.Кулаков</b>	
Професійне самовизначення особистості: критерії та показники її сформованості в ранній юності .....	555
<b>А.І. Куриця</b>	
Юність як сприятливий період для розвитку лідерських якостей .....	565
<b>Д.І. Куриця</b>	
Визначення домінуючих копінг-стратегій у професійній діяльності держслужбовців .....	573
<b>Ю.В. Курята</b>	
Навчання іноземної мови як один із гармонізуючих чинників соціалізації учнів загальноосвітньої школи .....	581
<b>В.П.Кутішенко</b>	
Взаємообумовленість процесів соціалізації та індивідуалізації особистості як складових її духовного розвитку .....	591

<b>С.І. Лазуренко</b>	
Психофізіологічні особливості квантово-механічного впливу .....	600
<b>В.С. Лапчук</b>	
Психологічне забезпечення охорони громадського порядку під час проведення спортивних заходів .....	611
<b>Н.І. Литвинова</b>	
Профорієнтаційний супровід професійного самовизначення учнів .....	621
<b>А.В. Лукановська</b>	
Творчий потенціал особистості: структурні компоненти .....	630
<b>А.О. Макаренко</b>	
Тілесна та гендерно-рольова ідентичність жінок, яким була виконана гістеректомія (психосемантичний підхід) .....	644
<b>К.С. Максименко</b>	
Психологічна феноменологія чуттєвого образу особистості хронічно соматичного хворого .....	657
<b>Н.П. Максимчук</b>	
Чинники становлення життєво-професійних ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя .....	672
<b>Л.А. Мацуляк</b>	
Неблагополучні сім'ї як чинник негативної соціалізації у суспільстві неповнолітніх .....	682
<b>І.Я. Мельник</b>	
Психологічні особливості формування просоціальної поведінки молодшого школяра .....	691
<b>О.С. Можайкіна</b>	
Психологічний аналіз агресивності як передумови делінквентної поведінки неповнолітніх .....	701
<b>Я.І. Моргун</b>	
Гендерні стереотипи в структурі психологічного портрета лідера .....	710
<b>Р.А. Мороз</b>	
Наративи в психологічній теорії і практиці .....	719

<b><i>М.О. Мосьпан</i></b>	
Вікові особливості динаміки психічних станів учнів молодшого шкільного віку .....	727
<b><i>І.О. Моцонелідзе</i></b>	
Диференціація понять “емоційне вигорання” та “професійна деформація” в діяльності працівників органів внутрішніх справ .....	736
<b><i>С.А. Мул</i></b>	
Дослідження стресовитривалості персоналу підрозділів прикордонного контролю .....	746
<b><i>Н.І. Мусяка</i></b>	
Особливості самооцінки емоційного ставлення до себе молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень .....	756
<b><i>Л.А. Онуфрієва, І.Л. Онуфрієва</i></b>	
Психологічна готовність студентів немовних спеціальностей ВНЗ до самостійної іншомовної діяльності .....	765
<b><i>Л.А. Онуфрієва, С.О. Ренке, Л.Й. Єзерницький</i></b>	
Психолого-педагогічне обґрунтування проблеми мовленнєвих творчих здібностей .....	775
<b><i>С.О. Ренке</i></b>	
Ігри-фантазування як засіб розвитку мовленнєвих творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку .....	786
<b><i>Уршуля Груца-Мьонсік</i></b>	
Моральне розумування як невід’ємна складова професіоналізму вчителів .....	794
<b><i>Уршуля Груца-Мьонсік</i></b>	
Роль морального виховання у створенні ідентичного образу школи .....	804
<b>Відомості про авторів .....</b>	<b>814</b>

## Проблеми сучасної психології

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

У збірнику наукових праць, створеного вперше спільно Інститутом психології ім. Г.С. Костюка АПН України і вищим навчальним закладом, висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної психології. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників у галузі загальної, педагогічної, вікової, експериментальної, медичної та спеціальної психології.

У представлених наукових працях аналізуються проблеми чинників, умов розгортання і труднощів психічного розвитку, питання вікових й індивідуальних особливостей становлення особистості та психології навчання, обговорюються перспективи можливих нових психолого-педагогічних підходів до проблем сучасної психології.

Збірник наукових праць адресований професійним психологам і фахівцям суміжних наук, докторантам й аспірантам, магістрантам та студентам психологічних факультетів, а також усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

*Директор  
Інституту психології  
ім. Г.С. Костюка АПН України –  
Максименко Сергій Дмитрович,  
дійсний член АПН України,  
доктор психологічних наук, професор*

*Ректор  
Кам'янець-Подільського  
національного університету  
імені Івана Огієнка –  
Завальнюк Олександр Михайлович,  
академік АН ВО України,  
кандидат історичних наук, професор*

## **Проблемы современной психологии**

### **Сборник научных трудов Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко, Института психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины**

В сборнике научных трудов, созданного впервые совместно Институтом психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины и высшим учебным заведением, рассматриваются наиболее актуальные проблемы современной психологии. В нем представлен широкий спектр научных разработок отечественных и иностранных исследователей в области общей, педагогической, возрастной, экспериментальной, медицинской и специальной психологии.

В представленных научных трудах анализируются проблемы факторов, условий развертывания и сложностей психологического развития, вопросы возрастных и индивидуальных особенностей становления личности и психологии обучения, обсуждаются перспективы возможных новых психолого-педагогических подходов к проблемам современной психологии.

Сборник научных трудов адресован профессиональным психологам и специалистам смежных наук, докторантам и аспирантам, магистрантам и студентам психологических факультетов, а также всем, кто интересуется современным уровнем 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 8**

Редактор *Н.Г. Пянковська*  
Комп'ютерна верстка *В.О. Фаріон*

Підписано до друку 4.05.2010 р. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.  
Ум. друк. арк. 48,36. Обл. вид. арк. 46,95.  
Тираж 300 пр. Зам. № 326.

Видавництво "Аксіома"  
(свідоцтво ДК №1808 від 26.05.2004 р.)  
м. Кам'янець Подільський, а/с 8, 32300  
Тел./факс: (03849) 3-90-06

Надруковано в друкарні ПП "Аксіома"  
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300