

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 9

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. 9. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – 836 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

Психологічні механізми зародження особистості

Практична психологія породжує цілу низку проблем стосовно не тільки методичних процедур корекції та терапевтичних впливів, але й розробку методологічних підвалин психології особистості: її природну цілісність особливостей перебігу вищих функцій від народження.

Лише генетична психологія здатна власне пояснити, розкрити і зафіксувати психологічні механізми зародження особистості, її становлення і самоздійснення.

Ключові слова: особистість, психологічні механізми зародження, експериментально-генетичний метод, принципи побудови методологічних процедур діагностики зародження, становлення та самоздійснення.

Практическая психология порождает целый ряд проблем относительно не только методических процедур коррекции и терапевтических влияний, но и разработку методологических устоев психологии личности: ее естественную целостность особенностей хода высших функций от рождения.

Лишь генетическая психология способна объяснить, раскрыть и зафиксировать психологические механизмы зарождения личности, ее становления и самоосуществления.

Ключевые слова: личность, психологические механизмы зарождения, экспериментально-генетический метод, принципы построения методологических процедур диагностик зарождения, становления и самоосуществления.

Сучасна практична психологія становить собою досить строкату і, водночас, сумну картину. Безліч емпіричних даних (які дуже часто невідомо про що говорять), саморобних, житейських за своєю суттю, теоретичних схем, що зазвичай відображають лише одне – особливості розумового процесу своїх авторів, а дець зовсім остеронь – фундаментальні філософсько-методологічні положення про буття і свідомість, активність, сутність і явище тощо.

Важливим мотивом нашої підвищеної уваги до методологічних підвалин генезу психіки є бажання якось зрушити з місця низку проблем психологічної практики. Відсутність дійсної теоретичної основи призводить до того, що, скажімо, така необхідна і важлива робота в галузі психології розвитку дитини або просто відсутня, або ґрунтується на сучасних житейських спостереженнях практичного психолога.

Наші дані говорять також про те, що цілісність онтогенезу психіки слід розглядати і в іншій площині – як цілісність життєвого шляху людини від народження до смерті. При цьому зовсім не слід абстрагуватися від анатомо-морфологічних структур (здатків), про що наша психологія сором'язливо мовчала багато років. Адже специфіка онтогенетичного розвитку людини полягає в тому, що він підпорядковується і дії біологічних законів (як і розвиток тварин), і дії суспільно-історичних законів.

Отже, об'єкт генетичної психології – особистість, духовно-тілесний індивід, породжений своєю власною предметно-практичною діяльністю, котрий потім трансформується в якихось її аспектах у його власну діяльність. Нормативний об'єкт (належна особистість) задається програмою віддалених цілей навчання і виховання. Звідси і впливає глибинний зміст предмета психології – генезис психічних властивостей людини.

Певна складність природи психологічних понять полягає в тому, що вони виступають у трьох різних аспектах:

1) аксиологічному – як вид загальнолюдського знання, що передує будь-якому науковому аналізу – засобу передачі досвіду із покоління в покоління;

2) семантичному – знання про психіку, свідомість і діяльність людини – продукт наукового дослідження;

3) прагматичному – застосування психологічного знання про генезис психіки, свідомості і діяльності – засіб їх практичного застосування.

Початок особистості

Особистість – це конкретний людський індивід із притаманними йому своєрідними розумовими, емоційними, вольовими та фізичними якостями, що в кожного виявляються по-різному. Особистість виникла й розвинулася впродовж суспільно-історичного розвитку людства, процесі праці. Належність особистості до певного суспільства, включеність у певну систему суспільних відносин визначає її психологічну та соціальну сутність.

Особистість – соціальна істота, суб'єкт пізнання, активний діяч суспільного розвитку. Характерними ознаками особистості є наявність у неї свідомості, місце, яке вона посідає в суспільстві, її суспільна роль, діяльність на користь суспільства.

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

Одним з найяскравіших виявів особистості є її індивідуальність – своєрідне, неповторне сполучення таких психологічних особливостей

людини, як характер, темперамент, особливості перебігу психічних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, почуттів, волі), особливості її мотиваційної сфери.

Мета генетичної психології людини – вивчити умови, у яких процес перетворення змісту і форм власних психічних явищ, станів свідомості і способів дій зможе досягти такого рівня досконалості психічних механізмів діяльності, на якому виникає здатність робити відкриття чи винаходи, створювати художні образи. Іншими словами, мета полягає у пошуках закономірностей генезису від вихідного змісту недиференційованої чутливості людини до механізмів творчості.

Генетичні ідеї, ідеї зародження, виникнення і наступного процесу функціонування, що призводить предмет чи явище до певного стану, знаходилися в центрі уваги ще античних філософів, що замислювалися над питаннями виникнення, становлення і розвитку всього існуючого.

Експериментально-генетичний метод спрямований на:

а) формування психічних новоутворень, що раніше було відсутнє у досвіді індивіда;

б) реалізацію необхідності конструювання експериментальної моделі генезису і розвитку психіки;

в) дотримання закономірностей руху цього процесу. Подібні експериментальні моделі психічних здібностей створюються в пізнавальних цілях, але вони є прототипом реально функціонуючих процесів.

Звичайно, конструювання психологічних моделей здійснюється аж ніяк не інструкцією дослідника. Ця діяльність спирається на результати складної логічної обробки предмета пізнання.

Експериментально-генетичний (генетико-моделюючий) метод виступає як методологічний засіб і в цій своїй функції перетворюється в центральну проблему вікової і педагогічної психології. Цей метод утілює діалектичну єдність з теорією, у рамках якої він виник і застосовується.

Відповідність експериментально-генетичного методу предмета вивчення (вищих психічних функцій) безпосередньо визначається положенням про соціальний генезис свідомості, про психічний розвиток як присвоєння суб'єктом культурних досягнень суспільства.

Більш того, цей метод є, на нашу думку, найбільш адекватною проекцією, що містить основні принципи і вимоги діалектичного методу стосовно дослідження проблем навчання і психічного розвитку особистості.

Отже, сучасний етап розвитку вікової і педагогічної психології, її методів психологічного дослідження проблем навчання і виховання характеризується переходом від опису історично сформованих систем навчання і прийомів розумової діяльності до активного моделювання і відтворення самих процесів виникнення і розвитку психіки. Метою стало розкриття самої сутності розвитку психіки, її стадій.

При цьому проведення експериментально-пошукових досліджень спрямовано на пошук нових шляхів розвиваючого і виховного навчання. Виявлено нові критерії навчання. Ці дослідження, у свою чергу, впливають на практику роботи масової школи. Зусилля педагогів і психологів останні роки були спрямовані на виявлення закономірностей будівлі і формування в учнів повноцінної учбової діяльності, її структури, тобто адекватних їй потреб, мотивів, способів дій.

Метод експериментально-генетичного вивчення внутрішніх зв'язків прийомів навчання з характером і типом розумового розвитку дитини заснований, як відомо, на концепції Виготського про психічний розвиток дитини, відповідно до якого специфічні форми психіки спочатку задані у виді суспільних зразків. Лише в процесі навчання, спрямованого на засвоєння цих зразків, здійснюється психічний розвиток людини.

Якісно новий етап у розвитку психології, обумовлений переходом до експериментально-генетичного методу дослідження, характеризується синтезом власне психологічного дослідження з проектуванням нових форм присвоєння учнями суспільно-культурних цінностей, нових ефективних форм навчально-виховного процесу, завдяки якому стає можливим розкриття закономірностей психічного розвитку людини майбутнього.

Логіка даного методу передбачає не просто фіксування особливостей тих чи інших емпіричних форм прояву психіки, а їх активне моделювання і відтворення в особливих умовах. Це і дозволяє розкривати їхню сутність, тобто закономірності виникнення і становлення в онтогенезі певних психологічних функцій. Тому конкретна реалізація експериментально-генетичного методу в дослідженнях з вікової та педагогічної психології як необхідний компонент включає формувальний експеримент.

Теоретичний рівень вивчення психічних процесів в експериментально-генетичному методі, на відміну від інших методів, спеціально задається дослідником через конструювання змістовно-операціональних сторін предметної діяльності. Причому специфічною особливістю подібного конструювання є те, що модель,

створена дослідником з метою пізнання, відповідає реальній внутрішній структурі самого психічного процесу.

Тут родовий психічний процес, будь то спосіб мислення чи пам'ять, відтворюється окремим індивідом за тими соціально-культурними нормами, які зробили його здобутком духовної культури суспільства.

Говорячи словами Ф.Енгельса, експериментально-генетичний метод, фіксуючи власною організацією "об'єктивну діалектику речей", породжує "суб'єктивну діалектику ідей", складну діалектику психічного світу індивіда, який розвивається за законами відображення дійсності.

Ці закони виражаються не в абстрактно-загальній формі, а як змістовно-поопераційна система певної діяльності. Лише у такій якості вони стають основою тих зв'язків та відносин, які утворюють психічний процес, що розвивається. Таким чином, саме змістовно-поопераційна система експериментально-генетичного методу є психологічним центром дослідження.

Це означає, що досліджуваний психічний процес або функція спочатку конструюються у вигляді моделі певної діяльності, а потім актуалізуються через посередництво спеціальних способів організації активності суб'єкта. У педагогічній психології таким універсальним способом організації активності суб'єкта є задача, вирішення якої і передбачає функціонування відповідного психічного процесу.

Критерієм психологічної оцінки проведеного дослідження стає міра відповідності реально здійснюваного процесу вирішення задачі її моделі.

Учбова задача в експериментально-генетичному дослідженні служить штучним засобом викликання й розвитку психічних процесів, специфічною їх моделлю. Звичайно, між моделлю як об'єктивним та психічним як суб'єктивним, породженим на її основі, немає повної тотожності, а виникають відношення адекватності. У процесі інтеріоризації (присвоєння) зовнішні соціальні зразки спочатку стають засобами психологічної організації й регуляції діяльності суб'єкта, а потім переходять у внутрішній план, набуваючи форми психічних процесів. Вони не залишаються незмінними, а в ході свого функціонування збагачуються, набуваючи необхідної лабільності.

Експериментально-генетичний метод, таким чином, несе безпосередньо у собі способи побудови вищих психічних функцій, які привласнюються суб'єктом у процесі перетворення ним певного змісту. При цьому саме перетворення поєднує у собі генетичний та структурно-функціональний моменти об'єктивної реальності й задає

тим самим подібні структури (у вигляді способів аналізу) самому психічному.

Інтеріоризуючись, способи перетворення виступають психологічними механізмами предметної діяльності суб'єкта. Таке уявлення про психічні процеси як про регулятори діяльності та поведінки індивідів примушує інтерпретувати закономірності психічного розвитку як необхідний і логічний наслідок даної лінії процесу формування, передбаченого експериментально-генетичним методом.

Реалізація експериментально-генетичного методу у віковій та педагогічній психології здійснюється у вигляді конструювання шкільних програм, що дозволяє експериментально зв'язати в єдиний органічний вузол вікову та педагогічну психологію, показати неправомірність протиставлення, роз'єднання виховання та розвитку. Він є методом вивчення закономірностей процесу становлення нових видів пізнавальної діяльності. Тому актуальним є завдання: вичленувати принципи побудови цього методу дослідження і виявити оптимальні умови його реалізації.

Теоретичне осмислення досвіду експериментального навчання, здійсненого у руслі вищезгаданого підходу, приводить до необхідності вичленування системи принципів побудови експериментально-генетичного дослідження, а також виявлення послідовності основних логіко-операціональних структур, що його реалізують [162, 164, 165, 168, 170].

Основними принципами є такі: 1) **принцип аналізу за одиницями** (вичленування вихідного суперечливого відношення, що породжує клас явищ як ціле); 2) **принцип історизму** (принцип єдності генетичної та експериментальної лінії у дослідженні); 3) **принцип системності** (принцип цілісного розгляду психічних утворень); 4) **принцип проектування** (принцип активного моделювання, відтворення форм психіки в особливих умовах).

Принцип аналізу за одиницями. Побудова та використання експериментально-генетичного методу психологічного дослідження передбачає розкриття, з'ясування причинних (каузально-динамічних, за Л.С.Виготським) зв'язків і відношень, що лежать в основі складних психічних процесів. Засобом вирішення цієї проблеми є аналіз “за одиницями”.

Аналіз “за одиницями” спрямований на вичленування вихідного відношення (в реальності воно завжди існує у вигляді певного протиріччя), що породжує клас явищ як ціле.

Виділена психологічна одиниця – “клітинка” – зберігає властивості цілого. Цей вид аналізу дає змогу виділити в кожному

психологічному цілому певний момент, який зберігає основні властивості цілого. Слід підкреслити, що одиниця зберігає властивості цілого у потенції як можливість їх виникнення в процесі власного розвитку. Дані властивості – це вся різноманітність форм, конкретних ознак, у яких проявляється одиниця як сутність різноманітного.

Таким є цілісний аналіз. Його основне завдання – не в розкладенні психологічного цілого на частини або навіть шматки, а у виділенні в кожному психологічному цілому певних рис і моментів, які зберегли б примат цілого; використання пов'язане з природничим поясненням психічних процесів.

Аналіз за одиницями дає змогу з'ясувати й інтерпретувати реальні зв'язки і відношення, що утворюють дане явище. Такий аналіз повинен пояснити виникнення, походження зовнішніх ознак психічного процесу. Це можливо при повному динамічному розгортанні усіх моментів психічного процесу, що вимагає завжди певного уповільнення у перебігу процесів і досягається найкраще тоді, коли їх перебіг ускладнений.

В експериментально-генетичному методі “аналіз за одиницями” поєднався з генетичним шляхом наукового дослідження, і в результаті цього даний аналіз набув статусу наукового обґрунтування розвитку психічних процесів. Такий підхід до дослідження призвів до того, що всі психічні утворення як щось стали почали розглядатися як процеси.

Основною методологічною вимогою до вивчення психічного виступає перетворення “речі на процес”. У рамках такої дослідницької установки основним завданням розгляду, природно, стане генетичне відтворення усіх моментів розвитку даного процесу. Природниче експериментально-генетичне дослідження психічних процесів породило вимогу введення у психологію понять “динамічна система” і “момент розвитку”.

Перше поняття – “динамічна система” – характеризує особливості існування психічних процесів як кількісну і якісну їх зміну. Між частинами психологічного цілого здійснюється складна взаємодія, що приводить до утворення нових властивостей, нових типів взаємодії та взаємовідносин. У результаті цього психічні утворення як динамічні системи змінюються кількісно і якісно.

Поняття “момент розвитку” вводиться для характеристики етапу розвитку психічного процесу. Простеження зв'язків між етапами розвитку дає можливість описати генезис, перебіг даного процесу. Аналіз, що встановлює ці взаємозалежності між етапами, є аналіз динамічний, тобто такий, що зводиться до динамічного

розгортання головних моментів, які утворюють історичний перебіг даного процесу.

Отже, головним результатом експериментально-генетичного дослідження стає історичне пояснення того, що являє собою ця форма поведінки, що означає розкрити походження процесу, історію його розвитку і що привело до теперішнього моменту.

Принцип історизму. Цей принцип впроваджується як логічне розгортання попереднього принципу (аналізу за одиницями). Справа в тому, що вицленована одиниця як суперечливе вихідне відношення, виходячи з вимог діалектичної логіки, розглядається як процес, що має свій історичний початок і завершення. Історизм вимагає простеження усіх моментів розвитку і закономірностей їх зв'язків та переходів. Використовуючи принцип історизму щодо психічних утворень, слід враховувати його певну адекватність стану досліджуваного, але ні в якому разі не тотожність філогенетичному та онтогенетичному аспектам розвитку.

Завдання дослідника за цих умов полягає у генетичному вивченні структурних компонентів психічного процесу, що розгортається. Охопити у дослідженні процес розвитку якоїсь речі у всіх його фазах та змінах – від моменту виникнення до загибелі – і означає розкрити його природу, пізнати його сутність, бо лише в русі простежується його наявність.

Вимога історичного підходу до конструювання і використання експериментально-генетичного методу – конкретне вираження примату соціального у становленні психіки.

На противагу традиційному аналізу психіки висувається історичний підхід, найбільш яскраво виражений в ідеї опосередкованості вищих психічних функцій. Розуміння психіки як історичного продукту визначило і необхідність створення адекватно-історичного методу її вивчення. Таким методом став інструментальний, який визначається також як історико-генетичний.

Інструментальний метод не є сурядним з традиційними психологічними методами типу спостереження або експерименту: по суті, він репрезентує особливий підхід до вивчення психічного, що впливає з самого розуміння природи та сутності предмета вивчення; це передусім методологічний принцип і спосіб психологічного вивчення дитини; цей метод може використати будь-яку методіку, тобто технічний прийом дослідження: експеримент, спостереження, тест тощо.

Не можна стверджувати, що Л.С.Виготський був першим і єдиним психологом, який запропонував вивчати психіку в її розвитку. Проте до і після Л.С.Виготського вивчення розвитку

психіки здійснювались за методом поперечних зрізів – у різному віці проводиться вимірювання рівня розвитку та поведінки дитини, стану окремих психічних функцій, а потім за результатами окремих вимірювань, що дають дискретні точки на віковій осі, відтворюється загальна картина розвитку.

Подолати недоліки цього методу дозволяла, з одного боку, гіпотеза опосередкування психіки психологічними знаряддями, на основі якої і був розроблений експериментально-генетичний метод. З другого боку, здатністю до пояснення може володіти лише такий метод, який дозволяє начебто дублювати, моделювати хід та перебіг розвитку, відтворювати його, демонструючи генезис певного явища. Виникнення ж подібного методу стало можливим у результаті взаємної асиміляції двох важливих для психології теоретичних ідей – принципу розвитку і принципу об'єктивно-експериментального вивчення психіки.

Принцип розвитку стає вихідним для пояснення процесу в цілому, а ключем об'єктивності розуміння реального процесу розвитку є експеримент, що дозволяє виявити в абстрактній формі закономірності, саму суть генетичного процесу.

Між дійсним, реальним розвитком та розвитком досліджуваним (шляхом його відтворення) відношення таке, як між логічним та історичним (логічне є історичне, вивільнене від його окремої, часткової форми і від порушуючих структурність випадковостей, і тому тільки воно дає можливість вивчати усякий момент розвитку в його класичній формі).

Отже, єдиним методологічно правильним способом вивчення психічного розвитку є його експериментально-генетичне вивчення, а головним завданням психології навчання є завдання зближення морфологічного, експериментального та генетичного аналізу.

Інструментальний метод, який розуміється як методологічний принцип, має значення, що далеко виходить за межі будь-якої конкретної галузі психології. За своєю сутністю він є основою так званої “загальної психології” – середньої, “опосередковуючої” ланки між філософією та окремою галуззю психології. Саме із такою функцією він покладений в основу досліджень з психології навчання.

Принцип системності. Першорядне значення для одержання об'єктивних даних про рушійні сили та механізми психічного розвитку має вибір системи, у якій він (розвиток) розглядається.

В історії психології є багато прикладів, коли таке складне явище, як психіка людини, розкладалось на більш прості складові частини. Вивчались і описувались властивості, способи становлення і видозміни цих частин; одержані дані підсумовувались і, таким чином,

“набувалися” усі необхідні знання про вихідне і складне явище – психіку. Такий підхід, що реалізує принцип механізму, був історично обумовлений швидким розвитком і вражаючими успіхами класичної механіки та фізики. Вироблені у цих дисциплінах методи пізнання дозволяли відповісти на ряд питань, які раніше не могли бути вирішеними.

Проте з часом нагромаджувались нові наукові факти, які свідчили про те, що при вивченні складних явищ психіки подібний метод дослідження не є досить ефективним. За такого розгляду не вдавалось виявити сутність психічних явищ, з’ясувати динаміку їх розвитку.

Новий підхід, побудований на так званому принципі системності, був спрямований на вияв основних закономірностей виникнення та розвитку психіки як єдиного цілого. Цей принцип вперше був використаний К.Марксом та Ф.Енгельсом при описі суспільних процесів.

Зплином часу відповідний метод аналізу, перемагаючи труднощі, здобув належне місце і в науці про психічне життя людини. Тоді культурно-історична теорія розвитку психіки людини стала результатом застосування цього методу. Причому саме у її розробці вказаний принцип був реалізований найбільш строго і послідовно.

Культурно-історична концепція розвитку психіки не просто декларувала її соціальний генезис, хоча вже одне це має велике теоретичне значення, а сама соціальна детермінація була піддана діалектико-логічному аналізу. Розглядаючи соціальне як процес, необхідно було вичленувати внутрішні і суперечливі моменти, встановити їх зв’язки і залежності.

Вирішення такого завдання нерозривно пов’язане з впровадженням принципу системності. На протигагу формально-логічному поняттю системи-експериментально-генетичний метод (ЕГМ) утверджує систему, що розвивається, генетичним початком якої стає “клітинка” як вихідне суперечливе відношення, що містить у собі всі компоненти розвинутого цілого. При цьому ЕГМ своєю змістовно-поопераційною стороною фіксує всі необхідні переходи у діалектичному розгортанні вицленованого вихідного відношення. Саме перехід від менш розвинутого поняття до більш розвинутого обумовлює принцип системності.

Побудована система поняття, що розвивається, вимагає також побудови адекватної системи предметно-перетворювальних дій, виконання яких у кінцевому підсумку формує в індивіда відповідну систему психологічних новоутворень.

У реальному функціонуванні ЕГМ принцип системності є специфічним механізмом сходження від абстрактного до конкретного, пов'язуючи знання, яке розвивається, і предметно-перетворювальну діяльність, яку це знання породжує. Будучи соціально-предметною основою психічного розвитку суб'єкта, ця діяльність вивільняється від умов, що склалися історично, і несе в собі лише логічно впорядковану форму, яка дозволяє науково обґрунтувати і організувати керований процес психічного розвитку.

Втілюючи експериментально-генетичний метод в учбовий процес, принцип системності виступає необхідним логічним кроком при конструюванні змісту учбового матеріалу. Він передбачає здійснення логіко-психічного аналізу наукового знання і проектування його в систему учбового змісту. В ЕГМ принцип системності є похідним від принципу аналізу за одиницями та принципу історизму і характеризує історичне розгортання аналізу за одиницями.

Принцип проектування і моделювання форм психіки. Принцип проектування у теорії експериментально-генетичного методу розкриває його якісну відмінність від відповідних структурних компонентів інших психологічних методів. Експериментально-генетичний метод спрямований на штучне створення таких психічних процесів, яких у внутрішньому світі індивіда ще немає.

Цією обставиною диктується необхідність конструювання експериментальної моделі їхнього генезису та розвитку, з'ясування закономірностей цього процесу. Подібні експериментальні моделі тих чи інших психічних функцій, тих чи інших здібностей (або процесів) створюються з пізнавальною метою, але вони є прототипом реально функціонуючих процесів. Звичайно, конструювання психологічних моделей не є результатом інтуїції дослідника. Воно виникає у процесі складної логічної обробки результатів пізнання, що становлять суть людської культури.

Експериментально-генетичний (генетико-моделюючий) метод складається з теорії, в межах якої він виник; проектування (моделювання), перетворюючого (формуального) експерименту та діагностики (фіксації) як проміжних, так і, певною мірою, кінцевих психологічних новоутворень особистості, що розвивається.

Відповідність експериментально-генетичного методу вивченню психічних функцій безпосередньо визначається діалектичними положеннями про соціальний генезис свідомості індивіда, про психічний розвиток як привласнення суб'єктом культурних набутоків суспільства. Тому він є найбільш адекватним методом дослідження проблем навчання і психічного розвитку особистості.

Експериментально-генетичний метод не використовувався і не може використовуватися для дослідження особистості як такої. Але ті реальні емпіричні результати, які отримані завдяки його застосуванню, теоретичні узагальнення, що здійснені у межах теорії розвивального навчання, дозволяють розглядати його у вигляді концептуального підґрунтя створення методу вивчення особистості.

За допомогою експериментально-генетичного методу досліджено механізми виникнення і розвитку окремих вищих психічних функцій: суб'єкт, застосовуючи (створюючи) спеціальні засоби, привласнює загальнолюдські здібності, що існують в соціальному оточенні у вигляді опредметнених проявів інших суб'єктів, і перетворює їх у власні здібності (вищі психічні функції). Встановлено психологічний механізм цього явища – інтеріоризації. Встановлено також, що в подальшому привласненні вказаним шляхам здібності вже як інтрапсихічні структури утворюють “навколо себе” те, що отримало назву “міжфункціональні психологічні системи”, і визначають подальші процеси “вростання” індивіда в культуру, опосередковуючи їх зсередини (явище подвійного опосередкування).

Ці дані дозволили впритул підійти до аналізу особистості. Але даний метод не може охопити особистість як цілісність, що являє собою не суму окремих частин, а їхню особливу організованість і рухливе взаємопроникнення. Цілісність, яка присутня в усій особистості і у кожній окремоті, яка специфікується кожен раз відповідно до конкретної частини, залишаючись при цьому рівною самій собі. Е цьому сенсі експериментально-генетичний метод є “типовим” номотетичним способом дослідження особистості. Хоча він і спрямований на те, щоб встановити, як ця унікальна система, що саморозвивається, створює свою власну цілісність, сама цілісність знову залишається “за дужками”, і дослідник має добудовувати її у власному мисленні, виходячи з конкретних і часткових результатів.

Різниця об'єктів вивчення і реальних дослідницьких цілей зумовлює різну логіку розгортання і технологію використання експериментально-генетичного і генетико-моделюючого методів.

Експериментально-генетичне дослідження передбачає виокремлення змістовної одиниці аналізу в просторі наукової дисципліни як феномена, що є результатом опредметнення вищих психічних функцій великої кількості людей в історичному масштабі. Далі відбувається “переведення” даного матеріалу у форму навчального предмета, а потім здійснюється привласнення його у вигляді учбової задачі як засобу вирішення конкретної навчальної проблеми. Результатом такого привласнення є виникнення нової психічної структури вищого рівня складності (одиниці свідомості).

Генетико-моделюючий метод має на меті вивчення самої цілісної особистості, що саморозвивається. У зв'язку з цим виникла необхідність пошуку "одиниць" зовсім іншої природи, і було встановлено, що такою є нужда, як суперечлива вихідна єдність біологічного і соціального, яка зумовлює існування особистості.

Гене́за особистості – це специфічна трансформація структурних компонентів діяльності, опосередкованих механізмом інтеріоризації в структурні властивості і якості особистості. Інакше кажучи, особистість водночас і реалізатор діяльності (як форми прояву її потенцій), і активізатор процесу функціонування діяльності, яка трансформується в психічні якості самої особистості.

Отже, у руслі досягнутих результатів і нових завдань, стає можливим і необхідним не тільки відпрацювати нові модифікації методу, але й суттєво розширювати сферу його застосування, що виявляється можливим завдяки розробленим нами принципам застосування генетичного методу та відпрацюванню процесуальних процедур. Не можна обмежуватися лиш дослідженням формування учбової діяльності в молодшому шкільному віці, і лише в галузі засвоєння теоретичних понять.

Необхідно дослідити специфіку вихідного суперечливого відношення "функціонування-розвиток" в різних вікових групах, в тому числі і у дорослих людей; вивчити особливості "взаємодії" цих явищ з індивідуально-психологічними і, навіть нейротипологічними особливостями людини, розгорнути експериментальні дослідження в галузі психології виховання і спілкування. Дуже перспективною в цьому контексті уявляється галузь патопсихології і граничних станів особистості.

Слід зазначити вже зараз, що ми маємо певний масив експериментальних даних, які дозволяють говорити про те, що фундаментальною відмінністю між функціонуванням і розвитком є те, що останній завжди і обов'язково передбачає утворення нової міжфункціональної системи, а це відбувається лише за умови, коли ученя виступає суб'єктом учіння, тобто ставиться до нього особистісно. Опосередкованість розвитку вищих психічних структур культурним контекстом означає, що об'єкти культури присвоюються дитиною в учінні у вигляді специфічних засобів.

Об'єкт культури є продуктом людської діяльності і в дійсності – це закодований і згорнутий відбиток психіки людства. Розвиток є лише тоді, коли дитина в специфічній формі власної активності "розкодує", "розгортає" і робить своєю цю опрідметнену психіку (розпрідметнення), формуючи тим самим свою власну.

Як вже підкреслювалось, нам вдалось показати, що об'єкти присвоєння зовсім не обмежені лише теоретичними поняттями,

навпаки, коло їх досить широке і кожен з них по-своєму включається в процес розвитку, визначаючи його різноплановість і унікальність (необхідно додати сюди унікальність наявних внутрішніх психічних структур кожної дитини).

В подальшому (після інтеріоризації) вони утворюють в свідомості конституюючі структури, формуючи “навколо себе” те, що має назву міжфункціональних психологічних систем, і кардинально впливають на подальшу поведінку суб’єкта. Так виникає те, що ми називаємо особистісним опосередковуванням учбової діяльності, і феномен “подвійного опосередковування” психічного розвитку – тепер його опосередковує і культурний контекст (зовнішнє), і особистісний (внутрішнє). Цей генетичний механізм, на наш погляд, є дійсним підґрунтям саморозвитку. З іншого боку, саме тут “сходяться” проблеми вікового й індивідуально-специфічного в генезі людини.

Наукові дані говорять про те, що ми маємо справу з явищем проектування (самопроектування!) вищих психічних функцій в унікальному просторі соціальної ситуації розвитку. Тут в єдиний вузол зав’язуються власне генез, що відбувається за об’єктивними законами, своєрідна активність особистості та система соціально-педагогічних умов функціонування і розвитку. Усвідомлення цього зумовлює пошук методичної процедури, яка дозволяла б більш адекватно дослідити і зрозуміти дане складне явище. Ми вважаємо, що такою процедурою має стати генетико-моделюючий метод (як модифікація генетичного).

Загалом, необхідно зазначити, що запропонована нами змістовна одиниця аналізу генезу психіки, а саме “функціонування— розвиток” (яка була встановлена, підкреслимо ще раз, в експериментально-наукових дослідженнях), дозволить значно розширити галузь застосування генетичного методу, головним чином, в його генетико-моделюючій модифікації. Останнє сприятиме більш об’єктивному і змістовному розумінню природи людської психіки.

Основними методами дослідження в генетичній психології є спостереження й експеримент, а останній підрозділяється на два види: експеримент, що констатує і експеримент, що формує. Методи дослідження, що споглядально констатують, багато в чому вже вичерпали свої продуктивні сили, і їхнє місце зайняли активні методи, побудовані на засадах й у формі експериментального навчання.

Дослідження проблем психічного розвитку за допомогою формуючого експерименту принесло певні позитивні результати. Теоретично і практично доведено, що формуючий експеримент за

своєю суттю — тип реального навчально-виховного процесу. Мета формуючого експерименту — забезпечити кращі результати порівняно з тими, котрі досягаються в школі традиційними шляхами навчання і виховання. Отже, він обумовлений потребами школи і мотивується необхідністю вдосконалити навчально-виховну роботу, підвищити її ефективність.

Еволюцію формуючого експерименту можна уявити у вигляді ряду етапів, що характеризують розширення психічної реальності, котра підлягає формуванню:

- а) властивість і особливість психічного процесу;
- б) безпосередній психічний процес;
- в) розумова дія;
- г) цілісне психічне новоутворення в умовах формування діяльності.

Якісно нова стадія в розвитку генетичної психології, обумовлена переходом до експериментально-генетичного методу дослідження, характеризується синтезом власне психологічного дослідження з проектуванням нових форм присвоєння людиною суспільно-культурних цінностей і нових навчальних форм навчально-виховного процесу, завдяки чому стає можливим розкрити закономірності психічного розвитку дитини.

Безсумнівно, поряд з експериментально-генетичним методом дослідження використовуються й інші підходи до вивчення предмета генетичної психології.

Системно-структурні і функціональні методи аналізу самі по собі можуть бути достатніми інструментами дослідження і наукового пояснення. Але тільки вивчаючи умови виникнення і закони розвитку структур психіки і свідомості, можна пізнати їхню природу і закономірності функціонування, щоб ними керувати в навчанні людини.

Експериментально-генетичний метод – методологічний принцип психологічного дослідження. Залежно від задач і особливостей предмета дослідження в генетичній психології, він може допомогти вирішенні таких наукових задач:

- 1) філолофсько-історичних;
- 2) порівняльно-психологічних;
- 3) функціонально-генетичних;
- 4) формування вищих психічних процесів;
- 5) сприяння розвитку здібностей.

Отже, експериментально-генетичний метод дослідження – це спосіб побудови й обґрунтування системи знань, у якому міститься сукупність прийомів і операцій практичного освоєння психічної дійсності.

Список використаних джерел

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
2. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. – К.: Видавництво ТОВ “КММ”, 2006. – 240 с.
3. Максименко С.Д. Генетическая психология. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. – 319 с.
4. Максименко С.Д. Загальна психологія. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 701 с.
5. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
6. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С. 255–285.

Practical psychology generates a number of problems relatively not only methodical procedures of correction and therapeutic influences but also development of methodological foundations of psychology of personality: its natural integrity of features of motion of higher functions from birth. Genetic psychology is able to explain, expose and fix the psychological mechanisms of origin of personality, its becoming and selfrealization only.

Key words: personality, psychological mechanisms of origin.

Отримано: 2.03.2010

УДК 159.923:378:37.032

Б. Барчі

До проблеми професійного зростання представників соціономічних професій

У статті розглянуто теоретичні підходи до проблеми професійного становлення особистості. Розкрито деякі аспекти професійного зростання представників соціономічних професій.

Ключові слова: професійне становлення, професійне зростання, соціономічні професії, особистість, фахівець.

В статье рассмотрены теоретические подходы к проблеме профессионального становления личности. Раскрыты некоторые аспекты профессионального роста представителей социономических профессий.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональный рост, социономические профессии, личность, профессионал.

Сьогодні проблеми професіоналізму й умов його забезпечення мають очевидне значення для існування й розвитку людей та соціуму. Образ світу, властивий тим або іншим людям – важлива складова їх свідомості і галузь регуляторів їх повсякденної поведінки. Уявлення професіонала про навколишній світ і самого себе – галузь існування важливих умов регулювання й саморегуляції його активності. Потреба в знанні закономірностей особистісного й професіонального онтогенезу все частіше усвідомлюється суспільством при вирішенні багатьох питань різних галузях життєдіяльності.

Професійна діяльність, об'єктом якої є людина, найбільш прийнятна до всіх змін і колізій, що відбуваються у суспільстві, і, можна говорити про те, що всі соціальні суспільні зміни знаходять відбиток у професійній діяльності представників соціономічних професій [1; 6; 9; 12 та ін.].

Кожна професійна діяльність і діяльність в системі “людина-людина”, зокрема, має свої психологічні особливості. Вони визначаються метою діяльності і способами її досягнення, а також переживаннями, емоціями, настроєм, що виникають при цьому.

Стандартні обставини праці професіонала в даній системі – це ситуації нервово-психічної напруги, необхідність переключення з одного виду діяльності на інший, вміння володіти власними емоційними проявами, розуміти внутрішній стан тих людей, з якими треба працювати. Професіонал в системі “людина – людина” повинен мати широкий кругозір у галузі гуманітарних знань. Для професій даного типу потрібен творчий склад розуму, здатність моделювати варіанти можливих дій людей.

Зрілість особистості є умовою і невід'ємним компонентом успішного професійного становлення представників соціономічних професій. При цьому особистісний розвиток залежить від особливостей процесу професіоналізації.

Слід зазначити, що проблема професійного становлення особистості та її професійного зростання була предметом уваги чималої кількості науковців. Вчені вивчали процес становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності через питання узгодженості людини і професійної діяльності [15 та ін.]. При цьому до критеріїв узгодженості відносили успішність, адаптованість, задоволеність, ідентифікацію образу з професійною діяльністю, усвідомлення роботи як справи життя (В.О. Бодров, Е.О. Голубева, К.М. Гуревич, В.В. Єрмолін, Г.С. Никифоров, В.Д. Шадріков).

У роботах В.І. Ковальова, М.І. Магури, Ф. Херцберда та ін. розкрито роль мотивації у формуванні готовності суб'єкта до реалізації у професійній діяльності, зміни мотиваційної структури

суб'єкта професійної діяльності у контексті трансформації загальних мотивів особистості в мотиви трудової діяльності (В.О. Бодров, С.П. Ільїн, Г.В. Ложкін та ін.

Не залишилися поза увагою науковців і вивчення уявлення про саморегуляцію у структурі особистісних якостей професіонала через психологічні механізми регуляції професійної діяльності та саморегуляції психічного стану людини (Є.О. Климов, Н.І. Пов'якель та ін.) і про загальний функціональний стан, що забезпечує оптимальні умови прийняття й розв'язання професійних завдань (Л.Г. Дика, М.М. Пейсахов та ін.).

Зосереджуючи зусилля на аналізі уявлень про провідну роль співвідношення еталонів особистісної та професійної структури професіонала, науковцям вдалося визначити змістові (інтерес до професії, потреба в самореалізації та ін.) та адаптивні (престиж професії, заробітна плата та ін.) мотиви діяльності, через які почали визначати ефективність професіоналізації [6; 17-18]. При цьому було визначено, що ідентифікаційні механізми усвідомлення образу професійної діяльності актуалізують процес формування настановлень і спонукальних сил особистості у напрямку вдосконалення її психологічної структури (Ж.П. Вірна, Т.В. Кудрявцев, В.Ф. Петренко та ін.). Ж.П.Вірна зазначає, що процесуальна характеристика процесу набуття особистістю професійного досвіду супроводжується збагаченням змісту уявлень суб'єкта про себе та власний шлях професійного розвитку, тобто відбувається усвідомлення образу професійної діяльності та усвідомлення особистістю себе як професіонала [6]. Отже, результатом набуття професійного досвіду є зміст професійної ідентифікації, яка, за оптимальних варіантів її прояву, виявляється у протилежних формах – позитивна і негативна, – які можуть диференціюватися й на проміжні форми (контрастно-позитивна, перспективно-позитивна, контрастно-негативна і перспективно-негативна).

Вивчення змісту професійної ідентифікації особистості на кожному з виділених етапів професійного становлення, а також аналіз мотиваційно-сміслових утворень, які інтегрують у собі мотиваційні й ціннісні тенденції, складають основу цілісної психологічної характеристики особистості у її стильових особливостях професійної реалізації. Система симптомомкомплексів особистості та автобіографічні відомості суттєво доповнюють стильові прояви мотиваційно-сміслові регуляції професійної реалізації особистості.

При цьому професіоналізація як цілісний безперервний процес становлення особистості фахівця починається з моменту вибору й

прийняття майбутньої професії і закінчується, коли людина припиняє активну трудову діяльність.

Щодо професійного зростання, то воно неминуче залежить від індивідуально-типологічних характеристик та індивідуально-типологічного багажу, з яким людина приходить до кожної нової стадії свого розвитку. Відтак, професійне зростання як складний і багатограний процес не слід вивчати як лінійний. На кожній стадії фахівець засвоює й удосконалює свій професіоналізм. При цьому обов'язковою умовою професійного зростання особистості є усвідомлення нею прийомів професійного самозбереження, що розглядається як здатність особистості протистояти негативно складній соціально-професійній ситуації, максимально актуалізувати професійно-психологічний потенціал (в умовах дестабілізації професійного життя), протистояти професійно обумовленим кризам, стагнації, деформаціям, а також готовність до професійної самозміни.

З огляду на наукові здобутки психологів сьогодення простежується тенденція цілісного аналізу життєвого і професійного шляху особистості, що відображено в концептуальних межах розуміння цілісного існування людини та її способу життя [12-14; 16]. Зокрема, в інтерпретації: моделей професійної поведінки – адаптація і розвиток (Б.Г. Ананьєв); “соціальної ситуації розвитку” відповідно до переживання особистістю кризових моментів, що змінюють напрям її професійного розвитку (Є.О. Клімов); творчого потенціалу професіонала через сформованість таких інтегральних характеристик особистості, як спрямованість, компетентність та емоційна і поведінкова гнучкість (Л.М. Мітіна); гармонійного прояву особистісного та професійного розвитку особистості, що базується на основних синергетичних закономірностях життєдіяльності людини (Л.А. Чєпа); неперервного процесу самопроєктування особистості впродовж життєвого шляху у таких стадіях її перебудови, як самовизначення, самовираження і самореалізація (А.К. Маркова).

Отже, загальна модель професійного становлення особистості містить компоненти вибору, навчання, адаптації та особистісної реалізації в професійній діяльності. Ці компоненти відповідають основним етапам набуття професійного досвіду у послідовності – етапи оптації (студенти 1-го курсу), цільової оптації (студенти 3-го курсу), адепта (студенти 5-го курсу), адаптації (фахівець із стажем до 5 років роботи), інтернала (фахівець із стажем від 5 до 10 років роботи) і майстра (фахівець із стажем більше 10 років), – в якій реалізується процес усвідомлення особистістю образу професійної діяльності, набуття нею навичок і вмій та вироблення на цій основі професійного стилю діяльності.

Набуття професійного досвіду розглядається як форма усвідомлення особистістю ставлення до власної життєдіяльності у процесі безпосереднього включення у професійну діяльність. Це вимагає, з одного боку, наявності певного ставлення особистості до її професійної ролі, здібностей і нахилів, а, з іншого боку, – усвідомлення сутності професійних вимог, що висуваються до людини під час професійного навчання і професійної діяльності. Відомо, що зміст професійного досвіду реалізується як у пізнавальній сфері, так і в житті людини.

Досліджуючи професійну придатність і професійне зростання, вчені намагалися визначити роль операціональної і мотиваційної сфер професійної діяльності [10 та ін]. Зазначається, що операціональна сторона, яка містить особистісно професійно важливі якості й уяви про них, найбільш суттєва з точки зору прогнозу професійної придатності, тоді як мотиваційна сфера має важливе значення для професійного зростання.

При адаптивній поведінці у самосвідомості людини домінує тенденція до підкорення професійній діяльності зовнішніх обставин у вигляді виконання встановлених правил. Йдеться про процеси самоприсосування, використання відомих алгоритмів вирішення професійних завдань. Специфіка професійної самосвідомості в моделі адаптивної поведінки обумовлена різноманітними ситуаціями, що потребують від людини вміння “вписуватися” в ситуацію, скоординувати свої дії з діями інших людей.

У моделі професійного розвитку людина характеризується здатністю вийти за межі невинного потоку повсякденної практики і побачити свою працю в цілому. Це дозволяє внутрішнє приймати, усвідомлювати й оцінювати перешкоди та суперечності різних сторін професійної діяльності, конструктивно і самостійно вирішувати їх, ґрунтуючись на своїх ціннісних орієнтаціях, розглядати перешкоди як стимул до дії. Усвідомлення людиною своїх можливостей, перспективи особистісного і професійного росту спонукають її до постійного експериментування та пошуку.

Більшість авторів схиляються до того, що про професійне зростання можна говорити лише у тих випадках, коли людина усвідомлює свою участь і свою відповідальність за все, що відбувається з нею, і прагне активно організувати своє життя [18].

У першій моделі основний вплив на поведінку людини чинять зовнішні обставини і вимоги.

Професійне функціонування фахівця за першою моделлю детермінується, в основному, протиріччям між вимогами професійної діяльності і професійної спільноти – з одного боку, і можливостями і

здібностями особистості, індивідуальним стилем діяльності і спілкування, досвідом роботи – з іншого боку. Динаміка професійного становлення проходить, як зазначалося вище, три стадії: адаптації, становлення, стагнації. На стадії професійної стагнації, коли фахівець пристосував свої індивідуальні здібності і можливості до вимог професійного середовища, він існує за рахунок правил і стереотипів. Втім за таких обставин виникають предумови для зниження професійної активності і професійного зростання, бо використовується свій статус для (а не реальних досягнень) отримання визнання. Саме на цій стадії відбувається різке зниження показників здоров'я (невротизація, психосоматичні розлади та ін.) [5; 9-11; 15]. У різних професійних групах стадія професійної стагнації має різний часовий вимір: наприклад, у вчителів і лікарів – через 10-15 років роботи, у менеджерів – через 5-7 років [12].

За другою моделлю професійного розвитку основною руйнівною силою розвитку фахівця є внутрішньоособистісне протиріччя між Я-діючим і Я-відзеркаленим. Самосвідомість людини начебто “дзеркально” відбиває реакції на неї оточуючих. Джерелом професійного розвитку людини є рефлексія позитивних моментів у її свідомості і в баченні суб'єкта іншими, наближення Я-діючого до Я-відзеркаленого через взаємопроникнення позитивних характеристик і нейтралізацію негативних.

За другою моделлю професійний розвиток розглядається як безперервний процес самопроектування особистості. В ньому можна виділити три основні стадії: самовизначення, самовираження і самореалізацію. Отже, модель професійного розвитку особистості може мати різні типи адаптивної поведінки, але не у вигляді пасивного підкорення зовнішнім стимулам, а як вибір оптимального вирішення. Можна говорити про те, що модель професійного розвитку характеризує конструктивний шлях особистості у професію. У свою чергу, модель адаптивної поведінки визначає пристосування і стагнацію в професійній діяльності, що не сприяє конкурентоспроможності фахівця, знижує ймовірність зміни професії або кваліфікації у випадку необхідності або бажання їх змінити. Подібна “прив'язаність” до професії або до виду діяльності в сучасних соціально-економічних умовах є фактором як психологічного ризику втрати інтересу до професійної діяльності, так і соціальним фактором ризику зниження матеріального добробуту і безробіття. Це пояснюється тим, що світ професій надзвичайно динамічний і мінливий, особливо тепер. Більшість професій сьогодні “живе” лише 5-15 років, а потім або “відмирає”, або змінюється до невпізнання. Слід також зазначити, що особливістю сучасного світу професій є

зміна монопрофесіоналізму поліпрофесіоналізмом, необхідність упродовж життя не раз перевчатися, продовжувати освіту, підвищувати або змінювати кваліфікацію [17].

Усвідомлення власного “Я”, себе в професії, задоволеність працею і життям в цілому може залежати від того, яка модель професійної праці реалізується людиною, якого роду стосунки знаходяться в основі професійного життя суб’єкта.

Проведений нами аналіз напрямків дослідження проблеми становлення фахівця свідчить про те, що результативність набуття професійного досвіду є похідною від ступеня адекватності відображення суб’єктом вимог професійної діяльності, професійної придатності суб’єкта, характеру професійної мотивації та рівня розвитку індивідуально своєрідних способів розв’язання типових життєвих і професійних завдань.

На основі вищенаведеного можна стверджувати, становлення суб’єкта професійної діяльності є наслідком проходження людиною складного життєвого шляху, досвід якого стає неодмінною складовою професійного зростання.

До одиниць професійного зростання фахівця можна віднести:

- рівень особистісної зрілості або прагнення до самоактуалізації, яке є інтегративною характеристикою особистості, що надає можливість охарактеризувати особливості взаємодії особистості й соціуму;
- мотивація досягнення, що дає можливість охарактеризувати особливості професійної поведінки;
- спосіб каузального атрибутування успіху або неуспіху, який дозволяє описати когнітивну диспозицію особистості як суб’єкта діяльності;
- уявлення індивіда про власний образ Я, що надає змогу охарактеризувати адекватність сприймання себе як суб’єкта діяльності;
- психологічні особливості, які визначають характер взаємин із навколишньою реальністю.

Загалом проблема професіоналізації особистості охоплює низку об’єктивних тенденцій і пов’язана з вирішенням фундаментальних теоретичних і прикладних проблем, які потребують свого емпіричного обґрунтування.

Список використаних джерел

1. Абульханова К.А. Время личности и время жизни. / К.А. Абульханова, Т.Р. Березина – СПб.: Питер, 2001.

2. Артемьева Е.Ю. Психосемантические методы описания профессий / Е.Ю. Артемьева, Ю.Г. Вяткин // Вопросы психологии. – 1986. – №3. – С. 17-20.
3. Архипова Н. Профессиональный клиринг. Профессиограмма работников управленческого труда / Н. Архипова, Л. Сливко-Ковачик // Персонал. – 1997. – №2. – С.6-9.
4. Брушлинский А.В. Психология субъекта в изменяющемся обществе / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1996. – №16. – С. 32-37
5. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М., 1990.
6. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: Монографія / Ж.П. Вірна. – Луцьк: Вежа, 2003.
7. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – К.: Наукова думка, 1988. – 360 с.
8. Забродин Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами / Ю.М. Забродин. – М., 2002.
9. Зеер Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер, Л.И. Сыманюк. // Психологический журнал. – 1997. – №6. – С.42-46.
10. Зинченко В.П. Человек развивающийся / В.П. Зинченко, Е.В. Моргунов. – М., 1994. – 219 с.
11. Клещевская М.В. Сознательная смена профессии в контексте профессионального развития / М.В. Клещевская // Вестник МГУ. – Сер.14, психология. – 2000. – №4. – С.24-29.
12. Климов Е.А. Введение в психологию труда: Уч. пос. для вузов / Е.А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1988.
13. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 460 с.
14. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М., 1996. – 480 с.
15. Никифоров Г.С. Надежность профессиональной деятельности. – СПб., 1996.
16. Пиняева С.Е., Андреева Н.В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // Вопросы психологии. – 1998. – №2. – С.47-57.
17. Психология обеспечения профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1991.

18. Реан В.А. Психологический анализ проблемы удовлетворённости выбранной профессии // Вопросы психологии. – 1988. – №1. – С. 29-38.

In article reviews the theoretical approaches to professional development of personality. Reveals some aspects of professional development representatives sotsionomichnyh professions.

Key words: professional development, professional growth, sotsionomichni profession, personality, expert.

Отримано: 13.03.2010

УДК 159.923:314.36

С.М. Белякова

Близнюкова ситуація як детермінанта особистісного розвитку близнюків

У статті розглядається феномен близнюкової ситуації, як соціально-психологічної детермінанти особистісного розвитку близнюків у період дорослішання.

Ключові слова: генотип, середовище, близнюки, близнюкова ситуація.

В статье рассматривается феномен близнецовой ситуации, как социально-психологической детерминанты личностного развития близнецов-подростков.

Ключевые слова: генотип, среда, близнецы, близнецовая ситуация.

Постановка проблеми. Соціальна ситуація розвитку – специфічна для кожного вікового періоду система соціальних взаємин суб'єкта, відображена в його переживаннях і реалізована ним у діяльності з іншими людьми. Поняття, введене Л.Виготським, як одиниця аналізу динаміки розвитку дитини – сукупність законів, що визначають появу й зміни у структурі особистості дитини на кожному віковому етапі. Це поняття було спрямоване на подолання уявлень про середовище як чинник, що механічно визначає розвиток особистості. Дослідження соціальної ситуації розвитку дитини дозволяють органічно вписати онтогенез особистості у соціально-

історичний контекст. Соціальна ситуація розвитку обумовлює спосіб життя дитини, її суспільне буття, в умовах якого з'являються нові властивості і психічні новоутворення особистості. Як продукт вікового розвитку, новоутворення формуються до кінця вікового періоду і призводять до перебудови всієї структури свідомості дитини, включаючи систему її ставлень до світу, інших людей, до самої себе. Поява новоутворень – особливий знак розпаду старої соціальної ситуації розвитку і складання нової, що супроводжується віковими кризами [1; 244].

Соціальна ситуація розвитку є історико-культурним аспектом життєдіяльності суб'єкта в суспільстві, що включає:

- об'єктивні умови онтогенезу і соціогенезу – соціальні, політичні, економічні, правові фактори розвитку особистості;
- соціальний статус дитинства – історико-культурні і хронологічні характеристики дитячого віку в даному суспільстві;
- соціальні ролі, які реалізують загальну соціальну позицію дитини – систему її ставлень до умов, статусу, ролей, яка виявляється в установках, готовності до ухвалення цінностей і очікувань референтної для неї групи.

Аналіз останніх досліджень. Досліджуючи близнюків періоду дорослішання, вчені часто спостерігають явище особливої психологічної ситуації – “близнюкової пари”, основними характеристиками якої є дві суперечливі тенденції: до ідентифікації зі своїм близнюком та, навпаки, до індивідуалізації кожного члена пари. Перша призводить до усвідомлення себе спочатку членом пари і тільки потім – окремою особистістю; друга надає перевагу індивідуального розвитку кожного близнюка та усвідомленням його самостійним суб'єктом діади, що у крайніх випадках може призвести до виражених конфліктних стосунків близнюків. Близнюкова ситуація вважається центральною психологічною детермінантою постнатального розвитку близнят. Вона грає одну з важливих ролей в емоційному, когнітивному і соціальному розвитку близнят. О.Лурія називає це явище “своєрідною формою життя в парі”. Її специфіка, за словами Р.Заззо, в тому, що близнята відчують себе скоріше членами пари, ніж окремими особами [3; 166].

Х. фон Браккен у 1934 році описав феномени гармонійного і дисгармонійного суперництва близнят поміж собою. Непомірна, некомпенсована ідентифікація себе із своїм близнюком (пара як особлива одиниця), призводить до відсутності особистої ідентичності і може стати причиною формування особистісних рис, що утруднюватимуть соціальну адаптацію як у дитинстві, так і в дорослому віці [3; 168].

За дослідженнями В.Фрідріха, у близнят МЗ здебільшого схожий рівень розумового розвитку, спільний життєвий досвід та оточуюче середовище. Себе діти також часто сприймають як одне ціле, вважаючи близнюка своїм продовженням. До них часто звертаються у безособовій формі – “близнюки”, ставлять схожі вимоги, здебільшого водночас обох заохочують і карають. Тому з раннього дитинства у них формується тісний емоційний зв’язок, бажання підтримувати один одного, своєрідна залежність. Схожість їх характерів, інтересів, пристрастей, звичок у більш пізні періоди походить з перших років життя. Припущення деяких дослідників, що всі збіги в МЗ близнят є вираженням лише ідентичної спадкової схильності, не знаходять підтвердження. Більш виразно тут проявляється вплив соціальної ситуації розвитку близнюків [6; 93]. Саме тому з допомогою близнюкового методу у варіанті методу близнюкової пари можна дослідити процеси індивідуалізації, впливи конкретних факторів середовища на формування певних психологічних якостей підлітків-близнюків [3; 166].

Основний матеріал. Ми передбачаємо, що незвичність зв’язку близнюків один з одним може бути пояснена не тільки стосунками з оточуючими людьми, але й тим, що двоє дітей, які перебувають на одній стадії фізичного і психічного розвитку, мають дуже схожий життєвий досвід, що реалізується у парному спілкуванні та взаємодії з близьким оточенням.

Х. фон Браккен виділяє три моменти, які мають значення у взаєминах близнюків: час, який вони проводять разом (МЗ близнюки, на відміну від ДЗ близнюків, уявляються як “не розлий вода”), потяг ДЗ близнюків до відмінностей, суперництва, а МЗ близнюків до “одноманітності” і розподілу соціальних ролей в парах (МЗ і ДЗ близнюків).

Розподіл ролей у парі, який має полярний характер, є одним із головних факторів розвитку індивідуальності близнюків-партнерів. У близнюковій парі виділяють наступні ролі: лідера – коли один близнюк формує думку пари, має вирішальний вплив на свого партнера; внутрішній представник, – коли один із партнерів є “совістю пари”. На думку вченого, чим тісніший зв’язок між близнюками, тим сильніший розподіл ролей впливає на їхній розвиток, що помічається в МЗ парах більшою мірою, ніж у ДЗ.

Цю думку підтримують інші дослідники, акцентуючи увагу на ролі представництва пари у спілкуванні з оточенням: в одному випадку ці ролі виконує близнюк з більш розвинутим інтересом до соціальних контактів, в іншому – близнюк схильний керувати парою і приймати рішення за обох [3; 168].

Диференційний характер рольових стосунків, як відмічають дослідники (Т. Ліде і колеги), визначається розподілом ролей між членами пари, коли один близнюк бере на себе активну роль, а другий – пасивну (реципроктні ролі). Вони прийшли до висновку про залежність схильності до виконання тих чи інших ролей від відмінностей при народженні та від специфіки ставлення матері до кожного із близнюків [2].

Л. Колб і колеги запропонували описати зв'язки термінами “інвертована ідентифікація”, коли взаємна парна ідентифікація близнюків приводить до відсутності особистісної ідентифікації; “евертована ідентифікація”, – проявляється тоді, коли особистісна ідентифікація розвивається за рахунок того, що кожний член пари пов'язує себе з різними батьками (батьком чи матір'ю), чому сприяють конституційні відмінності близнюків і поведінка батьків в окресленні ролей кожного з них, що загалом і визначає стиль їх стосунків [2].

Більшість близнят відповідно до їх стосунків один з одним можна віднести до однієї з наступних категорій [7]:

- “тісно пов'язані”: це близнята, які поводяться так, ніби вони – одне ціле, і більшість оточуючих ставляться до них відповідно: чим більше дитина схиляється до категорії “тісної прихильності”, тим вразливіша, залежніша вона у соціальному і емоційному плані, оскільки не може існувати без своєї пари. Буває, що такі діти не можуть пізнати себе у дзеркалі або на фотографії, не диференціюють імені. “Тісно зв'язаним” дітям може бути нелегко заводити друзів і навчатися в групі однолітків. Розлучення таких близнят може виявитися фатальним, особливо, якщо до цього у них не було досвіду розлуки;
- “у міру залежні”: такі близнята задоволені своїми взаєминами і вміють жити як в парі, так і окремо один від одного: здатні встановлювати добрі стосунки із співблизнюками і водночас розвиватися як індивідуальність у спілкуванні з друзями, членами родини. Вони добре справляються з труднощами в школі, незалежно від того, чи навчаються вони разом із співблизнюком, чи окремо; розуміють, що бути самостійним – зовсім не означає робити все не так, як співблизнюк;
- “крайні індивідуалісти”: цих близнят настільки обтяжують їх взаємостосунки, що вони доходять до бійок і повного заперечення своєї “близнюковості”, іноді стаючи протилежністю один одному, щоб підтвердити свою індивідуальність. Близнюки – “крайні індивідуалісти” – можуть відкидати

стосунки із співблизнюком, вважаючи, що вони обмежують і поглинають їх особистість. Діти часто опускають позитивні аспекти близнюкової ситуації, а саме те, що у них завжди є брат або сестра того ж віку, які можуть запропонувати підтримку, турботу і розуміння. “Крайні індивідуалісти” підкреслено відстоюють свою індивідуальність, іноді стаючи протилежністю один одному: “слухняна і неслухняна дитина”, “спортсмен і книголюб”. Одна дитина може відмовитися від якоїсь діяльності, якщо іншому вона вдається краще. Якщо діти вирішать перевершити один одного у всіх сферах життя, їх взаємини можуть формуватися як змагання. У школі “крайні індивідуалісти” не звертають особливої уваги на інших однолітків, докладаючи всі зусилля тільки до того, щоб перевершити один одного. Так, один близнюк може прийняти на себе роль “хорошого” учня, а другий, бунтуючи, стає “поганим” учнем.

Досліджуючи стилі взаємодії між партнерами, що варіюють від пари до пари і впливають на їх стосунки з іншими людьми, А.Хейга-Еверс, яка вивчала невротичні симптоми залежно від внутрішньопарної соціодинаміки близнюків, також виділила дві протилежні тенденції у взаємостосунках МЗ близнюків: віддалення від партнера, яке проявляється у відчуженні, протестах, прагненні до незалежності від нього, боротьбі за самоствердження; зближення з партнером, яке виражається у керівництві і відповідальності за близнюків щодо рівноправності членів пари. Відповідно до таких тенденцій, автор розглядає чотири форми соціодинаміки близнюкової пари: двобічне чи однібічне суперництво, яке веде до дивергенції партнерів; комплементарна супідрядність, встановлення соціально осмисленого розподілу функції, яке приводить до зближення членів пари; рівноправність і реципрокність внутріпарних стосунків, які приводять до врівноваженого партнерства; двостороннє вирівнювання стосунків або комфортний характер установок близнюків-партнерів [2]. Форми взаємодії близнюків один з одним багато в чому визначаються установками батьків стосовно пари і до кожного близнюка. Спільне існування сприяє розвитку у членів близнюкових пар особистісних якостей і визначає ролі, що не визначені наперед їх ранніми відмінностями і незалежними у випадку МЗ від ідентичної спадковості. Соціальне середовище, на думку вчених, має виняткове значення у формуванні стосунків між близнюками. Стосунки з іншим близнюком неможливі без деякої форми рівноваги, яка веде до розподілу функцій і реципрокності позиції партнерів, хоча незначні відмінності у фізичних даних і особливостях поведінки МЗ близнюків

деякою мірою задають майбутню організаційну структуру пари, не визначаючи її [7; 32].

Суттєвим для становлення особистості близнюків є процес ідентифікації себе з партнером. На думку Д.Ортмеєра (1970), початковий зв'язок близнюків носить симбіотичний характер, при якому кожен член пари розглядається всередині групи. Такий зв'язок може зберігатися протягом всього життя близнюків. Д.Ортмеєр для опису компліментарних, взаємодоповнюючих факторів особистості використовує поняття “я = Ми”, яке означає відсутність у близнюків чіткої диференціації у сприйманні своєї індивідуальності та індивідуальності свого партнера. Автор вважає, що причиною розвитку феномена “я = Ми” є не дзеркальне відображення близнюків один одного і не їх ідентичність, а формування компліментарних рис особистості. До причин, які призводять до компліментарності близнюків, автор відносить специфічні ставлення батьків та оточення, де підкреслюється ідентичність близнюків. Цей автор також відмічає, що потяг МЗ близнюків до відмінностей супроводжується індивідуалізацією пари як цілої, своєрідної “одиниці” [2].

Аналізуючи взаємозв'язок членів МЗ близнюкової діади, не можна не враховувати соціальну ситуацію розвитку дітей, оскільки пара, маючи ідентичний генотип, перебуває на одному щаблі фізичного і, часто, психічного розвитку; а постійний міжособистісний контакт формує спільний життєвий досвід, що призводить до виникнення специфічного соціального простору – *близнюкової ситуації*. Вперше цей феномен описав французький вчений Р.Заззо у 1967 році, досліджуючи когнітивну сферу монозиготних близнюків. Ця ситуація, як правило, веде до протилежно діючих факторів розвитку пари. В одному випадку, постійний контакт близнят, спільні умови розвитку, сприйняття їх як пари сприяють виникненню специфічних умов розвитку самосвідомості, прихильності і (як результат), ідентифікації та взаємозалежності членів діади; в іншому, всі перераховані вище умови можуть призвести до виникнення у них розподілу соціальних ролей і як результат – дивергентному шляху розвитку. Таким чином, близнюкова ситуація є важливим негенетичним фактором, який характеризує специфіку розвитку близнюкових пар, і може сприяти як їх психічній схожості, так і відмінностям [7; 27].

Р.Заззо, Х. фон Браккен, визначаючи поняття близнюкової ситуації, описували феномени гармонійних та дисгармонійних стосунків близнят як елементів близнюкової ситуації [3; 169]. На думку вчених, так звана “реакція близнюковості” має першочерговий вплив на формування самосвідомості близнюків. Це пов'язане з тим,

що у процесі становлення особистості близнят головною проблемою є подолання тісного міжособистісного зв'язку, виокремлення власного “Я” із раніше сформованого спільного “МИ”. Це явище більш притаманне МЗ близнятам, оскільки вони дуже схожі. Як свідчить Р.Заззо, МЗ близнята дворічного віку не впізнають власного відображення у дзеркалі, вважаючи, що бачать свого близнюка [6;96]. Якщо до цього додати постійне перебування разом, ставлення оточуючих до пари як до абстрактного “близнюки” (однаковий одяг, речі і т.д.), то ми побачимо, що все це значно утруднює процес індивідуалізації близнюків, що, в свою чергу, веде до взаємної ідентифікації. Таке явище призводить до ще більшого зближення близнюків, взаємозалежності, а часто і до нівелювання будь-яких відмінностей між членами близнюкової діади. Першочергово це буде стосуватися особистісних характеристик близнюків, але може зачіпати також інтелектуальний розвиток [5;118].

Деякі дослідники (Э.Джозеф, Ж.Террі) відносили до розуміння близнюкової ситуації також взаємодію між ідентифікацією та індивідуалізацією членів пари [1;59]. Диференціація членів близнюкової пари, на їх думку, є наслідком рольового поділу, так дивергентний тип розвитку характерний для пари, в якій встановлені чіткі рольові норми. За результатами дослідження Х. фон Браккена, існує такий розподіл ролей у парі:

- представництво пари в оточуючому її світі;
- домінування всередині пари;
- внутрішнє представництво, де один із близнюків є “сумлінням пари” [3;169].

Ці функції може виконувати або один і той же близнюк – лідер, або кожний з близнюків у різні часові періоди. На основі цього виділяють два типи рольових стосунків у парі: відносини домінантності – підпорядкування за типом “лідер – підлеглий”, коли один з близнюків бере на себе активну роль, а другий – більш пасивну, відносини реципрокності, коли явного лідера в парі немає, або ж цю роль почергово виконують обоє близнюків. Чіткий розподіл ролей теж накладає відбиток на формування особистості в цілому, зокрема, на формування у близнюків індивідуальних особистісних характеристик, проте не заважає взаємній близькості членів діади.

Таким чином, принцип дії близнюкової ситуації загалом формулюється так: чіткий розподіл ролей у близнюковій діаді за типом “лідер – підлеглий” підсилює психологічну індивідуальність близнюків, у той час як специфічне формування їх самосвідомості веде до посилення прихильності один до одного, і як наслідок – до нівелювання відмінностей між ними [5; 119].

Як свідчить В.Семенов (1982), близнюкова ситуація дотепер визначалася за такими параметрами, як зовнішня схожість та кількість часу, що близнюки проводять разом; реальними ж, на його думку, є параметри середовища МЗ, які значущі для формування визначеної досліджуваної якості [4].

Отже, внутрішньопарна подібність чи відмінність може мати як генетичне, так і соціальне походження, що може суттєво впливати на оцінювання спадковості. Відповідно, вивчаючи фактори, що формують фенотиповий поліморфізм психологічних ознак у людини, аналіз генетичних передумов має поєднуватись з ретельним аналізом особливостей близнюкового середовища, специфічних умов розвитку [1;68].

Ми припускаємо, що визначальним фактором особистісного розвитку близнюків є специфічний соціальний простір розвитку (близнюкова ситуація), яка презентована своєрідним поєднанням біологічного та соціального в структурі особистості кожного з представників близнюкової пари. Близнюкова ситуація опосередкована ставленнями батьків до діади та специфікою сприйняття близьким (референтним) оточенням. Це припущення покладене в основу нашого експериментального дослідження.

Досліджуючи близнюкову ситуацію у контексті детермінанти особистісного розвитку близнюків, ми використали версію опитувальника Р.Заззо, Д.Тіенарі (блок “Мій близнюк”). Метою дослідження на цьому етапі стала специфіка внутрішньопарної міжособистісної взаємодії у близнюковій парі.

Отримані результати дозволили нам виділити два рівні ставлень близнюків і компоненти близнюкової ситуації, які проявляють себе у безпосередніх стосунках близнюків та якісно й кількісно описати їх. Так, зокрема, перший тип ставлень є позитивним і містить два різновиди стосунків – комплементарні й рольові. Розглянемо компоненти близнюкової ситуації при комплементарних стосунках. Ідентифікація як компонент близнюкової ситуації характеризується “емоційно-позитивним прийняттям близнюка” (80%), “потребою у його постійній присутності” (65%), “констатацією схожості (зовнішньої і внутрішньої)” (45%), “віднесенням себе до займенника “ми”” (55%), “отожненням себе із власним близнюком” (60%), “автономною мовою в дитинстві” (85%), “плануванням подальшого спільного майбутнього” (65%).

Індивідуалізація, у свою чергу, характеризується лише “неприйняттям себе як окремої частини пари” (70%). Треба відмітити, що відповідях у респондентів часто зустрічалися речення-індикатори “позитивне прийняття близнюка” (80%) та “неприйняття себе як окремої частини пари” (70%).

Рольові стосунки, які розвинулися за позитивного ставлення близнюків один до одного, мають такі характеристики компоненту ідентифікації як *“позитивне бачення партнера по близнюковій парі”* (80%) *“підкреслення схожості і прагнення до неї”* (75%) *“спільне коло інтересів”* (65%) *“виражена зорієнтованість на партнера по близнюковій парі”* (70%).

Індивідуалізацію характеризує *“чітке усвідомлення власної ролі у парі і повна згода з нею”* (25%), *“поєднання займенника “я” та “ми”* (35%). У такому випадку комплементарні (взаємодоповнюючі) стосунки свідчать про наявність надзвичайно тісних внутрішньо-парних зв'язків у близнюкових пар, взаємної ідентифікації близнюків, емоційному замиканні їх один на одному всередині пари. Рольові стосунки вказують на дещо розширений соціальний простір близнюків, зокрема, появи займенника “я” поряд із “ми” та соціальної ролі, яку може виконувати лише хтось один.

Другий тип ставлень (негативний) включає в себе лише рольові стосунки суперництва та неприйняття іншого близнюка. Ідентифікація як компонент таких взаємин проявляється лише *“ототожненням себе з іншими”* (20%), у той час як індивідуалізація схарактеризована *“небажанням визнавати себе в парі “другорядним”* (15%), *“почуттям суперництва”* (15%), *“відсутністю взаємності”* (10%), *“наявністю суттєвих протиріч у спілкуванні”* (10%), *“наявністю різних у кожного близнюка друзів”* (20%)

Наступний різновид стосунків це – неприйняття іншого близнюка (у нашому випадку він представлений лише однією близнюковою парою). Компонент ідентифікації тут включає лише *“наявність значущого іншого із соціального оточення”* (40%)”. Індивідуалізацію характеризує *“заперечення будь-якої схожості з близнюком”* (15%), *“виражена зорієнтованість на себе”* (15%), *“віднесення себе лише до займенника “я”* (20%), *“ігнорування власного близнюка або ворожість стосовно нього”* (10%), *“конфліктність у спілкуванні з близнюком”* (10%), *“загострене почуття суперництва”* (15%), *“констатація незручностей стосовно близнюка”* (10%), *“подаліше майбутнє (навчання, робота) стосується лише одного з близнюків”* (25%).

Отже, розглянуті різновиди негативного ставлення близнюків один до одного вказують на вищий рівень їх соціалізації. Але, натомість, тут гостро стоїть проблема міжособистісних стосунків у діаді.

Висновки. Отримані результати за вищезазначеним опитувальником дозволили розподілити досліджувані близнюкові пари на три групи:

- “взаємозалежні” (50%): респонденти цієї групи під час інтерв’ю показали значну взаємозалежність у парі та інфантильність у спілкуванні поза парою, небажання визнавати себе окремою від пари одиноцею, задоволеність тим, що у них є близнюк. Також для респондентів цієї групи характерні слова-ідентифікатор: “ми”, “разом”, “спільно”, “схожість”;
- “партнери” (30%): респонденти у цій групі представили партнерські стосунки, які є для них оптимальними. Кожен із близнюків виконує певну роль, і, як правило, задоволений нею. Іноді партнери обмінюються ролями, але за взаємною згодою. Нарівні з повним прийняттям власного близнюка у них не відбулося нівелювання власного “я”, тому серед слів-індикаторів, характерних для попередньої групи, з’являються “я”, “друзі”, “тато”, “мама”, “самостійність”;
- “суперники” (20%): респонденти цієї групи виконують певні ролі, наприклад, двох лідерів у парі, відповідно до яких змінюється їх ставлення один до одного. Почуття суперництва у парі проявляється і під час навчання, і під час розваг і т.д., проте, у кінцевому результаті, воно призводить до повного неприйняття партнерами один одного. З одного боку, респонденти достатньо соціалізовані в оточуючому соціумі, маючи широке коло спілкування, з іншого, – спостерігаються постійні конфлікти, сварки, стреси, що невротизують підлітків, формуючи негативні риси особистості. Словами-індикаторами тут виступають “я”, “сам”, “один”, “друзі”, “різні”.

Показники, отримані за результатами анкетування, співпадають із показниками інших методик – Р.Жиля, методикою багатofакторного аналізу особистості Р.Кеттелла, методикою СПА, що свідчить про достовірність даних.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Педология подростка: проблемы возраста// Собр.соч.: в 6 т. – Т.4. – С. 5-220; С. т .,1983. – С.244-269.
2. Искольдский Н.В. Влияние социально-психологических факторов на индивидуальные особенности близнецов и их внутрипарное сходство по психологическим параметрам: Автореф. – М., 1989.
3. Равич-Щербо И.В. и др. Психогенетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – С.166 – 183.
4. Семенов В.В. Природа межиндивидуальной изменчивости качественных особенностей эмоциональности. – Автореф. – М., 1982.

5. Талызина Н.Ф. Природа индивидуальных различий: опыт исследования близнецовым методом / Н.Ф.Талызина, С.В.Кривцова, Е.А.Мухаматулина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 118 с.
6. Фридрих В. Близнецы. – Москва: Прогресс, 1985. – С. 15 – 207.
7. Zazzo R. The Twin Condition and the Couple Effects on Personality Development/ Acta Geneticae Med. Et. – Gemellol. – 1976.

The phenomenon of twinning situation as social and psychological determinants of personality development of twins in the period growing up is considered in the article.

Key words: genotype, environment, twins, twinning situation.

Отримано: 16.03.2010

УДК 37.013.77

І.М. Білецька

РЕФЛЕКСІЯ – ГОЛОВНИЙ ЧИННИК У САМОПРОЕКТУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ФАХІВЦЯ

Професійний ріст викладача залежить від багатьох чинників. Одним із них є розвиненість його рефлексії професійної діяльності. Яку ж роль відіграє рефлексія в педагогічній діяльності, як її розвивати? Про це йтиме мова у даній статті.

Ключові слова: рефлексія, педагогічна діяльність, самооцінка.

Профессиональный рост преподавателя зависит от многих факторов. Одним из них есть развитие его рефлексии профессиональной деятельности. Какую роль играет рефлексия в педагогической деятельности, как её развивать? Об этом и пойдет речь в данной статье.

Ключевые слова: рефлексия, педагогическая деятельность, самооценка.

В умовах глибоких і динамічних змін у способі існування сучасного людства, зокрема зростання глобалізаційних процесів, та пов'язаний з ним перехід до застосування у всіх сферах життя нових науково-інформаційних технологій відбувається зміна самої парадигми людського процесу, коли його сутністю, основним виміром і водночас основним чинником стає розвиток особистості, власне людський розвиток. Сьогодні стає все більш нагальною також необхідність особливого характеру нинішньої ситуації в системі освіти як перелому двох педагогічних епох (переходу від маніпулятивної педагогіки до педагогіки співробітництва, партнерства, взаєморозвитку і співтворчості, від старої авторитарної системи освіти до особистісно зорієнтованої).

Процеси модернізації української вищої освіти на шляху інтеграції до Європейського освітнього простору по-новому ставлять також питання щодо ролі та критеріїв професійної педагогічної майстерності викладача. Досить високими є вимоги до кадрового забезпечення вишів при ліцензуванні та державній акредитації спеціальностей.

Ці обставини об'єктивно зумовлюють зростання вимог до всієї системи освіти, всіх її рівнів, у тому числі вищої школи і зокрема до професійної діяльності викладача вищого навчального закладу. Адже саме від професіоналізму фахівців тієї чи іншої галузі освіти залежить рівень підготовки висококваліфікованих спеціалістів для країни.

Професійний ріст викладача залежить від багатьох чинників. Одним із них є розвинутість його рефлексії педагогічної діяльності.

Термін “рефлексія” у вітчизняній літературі вперше почав використовуватися в 30-40-х роках минулого століття. Аналізуючи різні підходи до проблеми, слід відмітити наявність двох традицій у трактуванні рефлексивних процесів:

- рефлексивний аналіз власного знання і діяльності.
- рефлексія як розуміння смислу міжособистісного відношення.

В зв'язку з цим виділяються наступні рефлексивні процеси: саморозуміння і розуміння іншого, самоінтерпретація і інтерпретація іншого [5].

У психолого-педагогічній літературі поняття “педагогічна рефлексія» трактується як вміння педагога аналізувати та адекватно оцінювати свою педагогічну діяльність, що призводить до підвищення ефективності, оптимізації стилю діяльності, а також особистісного росту, самовираження і самореалізації в ній [8, с. 7].

Якщо раніше рефлексія розглядалася як пояснювальний принцип функціонування психічних процесів чи трактувалася в якості категоріального засобу для обґрунтування теоретичних

концепцій психічного розвитку (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, С.О.Рубінштейн та ін.), то тепер виступає предметом теоретичного та експериментального вивчення.

Проблемами дослідження психології рефлексії займалися С.Ю.Степанов, І.Н.Семьонова, принципами рефлексивної психології педагогічної майстерності – Г.Ф.Похмелкіна, Т.Ю.Колошина, Т.В.Фролова, рефлексивну діагностику в системі освіти вивчали Є.П.Варламова, С.Ю. Степанов.

Різні психологічні і соціально-психологічні аспекти рефлексії досліджувалися М.Й.Боришевським, В.В.Давидовим, С.Д.Максименком, М.І.Найдьоновим, Л.А.Найдьоною, О.Б.Старовойтенко, С.Ю.Степановим, Р.П.Щедровицьким та іншими.

Одним із напрямів прикладних розробок проблематики рефлексії є сфера професійної підготовки спеціалістів. Зокрема, українські науковці розробляють проблеми професійної рефлексії психолога-практика (Н.І.Пов'якель), рефлексії професійного становлення в юнацькому віці М.Варбан. Існують дослідження, які певним чином торкаються розвитку педагогічної рефлексії (Яблонська Т.М.), проте не вичерпують усіх питань цієї галузі та подальшої розробки і вдосконалення.

Мета статті: з'ясувати сутність педагогічної рефлексії та теоретично визначити роль та соціально-психологічні умови формування рефлексії професійної діяльності.

За твердженням багатьох дослідників, рефлексія як принцип людського мислення (важливий його механізм) носить у певному сенсі універсальний характер, виступає головним досягненням цивілізації.

Аналізуючи різні підходи до проблеми рефлексії, необхідно відмітити наявність двох традицій в трактуванні рефлексивних процесів:

1. Рефлексивний аналіз власної свідомості і діяльності суб'єктом (індивідуальним або колективним, соціальним) – рефлексія першого ряду, так звана авторефлексія.

Тут необхідно звернути увагу на одну суттєву ознаку в розрізненні самооцінки і авторефлексії. В будь-якій діяльності самооцінка і рефлексія відрізняються тим, що відносяться до різних сторін:

- самооцінка – до змін об'єкта в результаті дій суб'єкта діяльності.
- рефлексія – до усвідомлення, оцінки змін в суб'єкті – який досвід він виніс в результаті дій, чому навчився, що усвідомив і т.д.

Але в навчальній діяльності немає об'єкта – результати учіння знаходяться в самому суб'єкті, змінюючи сам суб'єкт. Тому в

навчальній діяльності самооцінка і рефлексія (авторефлексія) суттєво зближуються.

2. Рефлексія як розуміння міжособистісного (міжсуб'єктного) спілкування: як розуміння одним суб'єктом іншого, а також розуміння того, як інший суб'єкт, інші люди знають і розуміють “рефлексуючого”, його особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні (пізнавальні) уявлення – рефлексія другого ряду [3; 5].

Навчитися рефлексії – це приблизно те ж саме, що навчитися усвідомлювати власну діяльність. І навчитися цьому не надто важко. На першому етапі це означає ставити дуже прості запитання: „Що я роблю (робила)? Як я це роблю (робила)? Чому я дію (діяла) в цьому випадку так, а не інакше – і відповідати на них.

Тут діє два механізми – зупинка і фіксація.

Зупинка: необхідно зупинити потік діяльності і якби вийти за її межі. Це не завжди просто – звільнити декілька вільних хвилин серед робочого дня і трішки більше – ввечері. А інколи приходиться виходити свідомості за межі діяльності, не зупиняючи її (ситуація поточної рефлексії). Ви проводите заняття, все „як завжди”, і раптом ви бачите, що якість студенти зайняті чимось своїм.

У вас наступає “роздвоєння свідомості”: ви продовжуєте вести заняття і одночасно задаєте собі питання: „Що сталося? Можливо моє мовлення занадто монотонне? (Це вже фіксація на діяльності) Що застосувати? Зробити зауваження? Чи змінити темп мовлення? Або свідомо допустити помилку, щоб привернути всіх увагу?”

Приблизно так і працює наша рефлексія [6].

Дослідження, які були проведені в педагогічній психології Н.В. Кузьміною і М.К. Тутушкіною [7], дозволили виділити основні компоненти в діяльності викладача:

1. Конструктивна діяльність зв'язана з відбором, умінням будувати навчально-виховний матеріал і проектувати розвиток індивідуальності студента.

2. Організаційна діяльність включає організацію: своєї поведінки (педагогічна дія в реальних умовах діяльності) на заняттях і поза заняттям; зворотного зв'язку зі студентами (вміння, знання, інтерес); діяльності студентів, їх дій і вчинків.

3. Комунікативна діяльність – це спільна діяльність педагога і студента, побудова міжособистісних взаємодій (сприйняття і розуміння людьми один одного) і відношень у процесі педагогічної діяльності, процес педагогічного спілкування.

4. Рефлексивна діяльність – вміння педагога аналізувати і адекватно оцінювати свою педагогічну діяльність, розвивати самосвідомість, яка проявляється в самопізнанні, самооцінці і

саморегулюванні поведінки; устремління до особистісного розвитку, самовираження і саморегуляції.

Основні труднощі і проблеми, які найчастіше зустрічаються в педагогічній діяльності. Ось головні із них:

- невміння аналізувати всі компоненти своєї педагогічної діяльності і себе як особистість і індивідуальність;
- недостатнє розуміння індивідуально-психологічних особливостей студентів і невміння їх враховувати;
- невміння побудувати процес спілкування зі студентами та колегами;
- невміння управляти своїм психічним станом і переборювати психологічні бар'єри.

Рефлексивні процеси пронизують всю професійну діяльність педагога. Вони проявляються:

- у процесі проектування діяльності студентів;
- у процесі практичної взаємодії педагога зі студентами;
- у процесі самоаналізу і самооцінки викладачем вузу власної діяльності.

Предметна область професійної рефлексії педагога включає, на думку Є.В.Чорного [9]:

- по-перше, усвідомлення і розуміння всієї структури системи власних відношень і взаємовідношень зі всіма суб'єктами навчально – виховного процесу: зі студентами і їх батьками, з колегами і адміністрацією, відношення до предмета, який викладаєш і до системи освіти взагалі;
- по-друге, усвідомлення особливостей взаємовідношень всіх суб'єктів навчально – виховного процесу всередині навчального закладу як системи;
- по-третє – усвідомлення степеня своєї професійної компетентності, включаючи рівень знань, а також комунікативних, методичних і загально – педагогічних знань, умінь.

Загалом професійна рефлексія є психологічним механізмом, за допомогою якого педагог постійно визначає степінь розбіжностей між власним уявленням про ефективного і успішного викладача взагалі (ідеальний образ викладача), уявлення про себе як про педагога (ідеальний образ Я – ідеального педагога) і реальним рівнем успішності і ефективності (Я – реальне викладача).

Професійна рефлексія – це виведення на когнітивний рівень, об'єктивація суб'єктивних переживань, які зв'язані з професійною діяльністю. Адекватне, наскільки це можливо, усвідомлення степеня і характеру розрізень між ідеальними образами і реальною ситуацією “Я в професії” є постійно діючим стимулом до досконалості,

особистісного і професійного росту викладача і в цьому бачиться значення професійної рефлексії.

Професійно-педагогічна свідомість виконує складну регулятивну функцію: вона структурує навколо особистісного „ядра” все різноманіття способів навчальної, методичної, виховної, наукової, суспільно- педагогічної діяльності.

Різноманіття видів діяльності викладача вищої школи стимулює розвиток його індивідуальності. Кожен викладач актуалізує лише ту частину професійної діяльності і ті педагогічні цінності, які є для нього життєво і професійно необхідними. Індивідуалізований професійно – педагогічний досвід і пов’язані з ним переживання, переконання, професійні зв’язки і відношення складають його професійне „Я”.

Професійна свідомість направлена на аналіз різних сторін Я особистості викладача, його професійної діяльності і покликана визначати межі і перспективи особистісного смислу, тобто внутрішнє мотивування значення для суб’єкта тієї чи іншої дії, вчинку. Представляючи собою систему найбільш складних суджень, знань про діяльність, про себе, про інших у суспільстві, педагогічна свідомість є водночас результатом виключно індивідуального досвіду, особливим механізмом професійного становлення особистості викладача.

Важливою передумовою творчої діяльності слугує здатність виділяти своє Я – професійне від оточуючої педагогічної діяльності, протиставляти себе як суб’єкта об’єктам свого впливу і рефлексувати з приводу своїх дій, слів і думок. Професійна самосвідомість, з одного боку, забезпечує психологічний самоконтроль особистості, підтримуючи таким чином чіткість і напруженість інтелекту педагога, з іншого – сприяє соціальній детермінованості творчої педагогічної діяльності. В протилежному випадку суб’єкт творчості співставляє свої цілі, установки засоби з нормами і цінностями своєї соціальної групи, суспільства в цілому, які були присвоєні йому і завдяки яким він став творчою особистістю. Самосвідомість викладача не тільки сприяє формуванню інтегративного образу Я – професіонала, але і впливає на рішення індивідуальних професійних проблем, які зв’язані з реалізацією його творчих здібностей.

Ознаки зрілості професійної рефлексії:

- 1) усвідомлення викладачем невідповідності (протириччя) між реальним і бажаним станом справ;
- 2) об’єм і степінь диференційованості знань викладачем своїх досягнень і недоліків роботи;
- 3) усвідомлення труднощів у педагогічній роботі;

4) степінь відповідності (адекватності) оцінки і самооцінки різних сторін професійно-педагогічної діяльності [4].

Стратегічним напрямком експериментальної роботи є вивчення змістовних і цінних аспектів системи уявлень викладачів про самих себе як професіоналів у різноманітних професійно значущих позиціях, виділених при дослідженні розвитку професійної рефлексії. В зв'язку з цим виділені наступні задачі: акцентування уваги молодих викладачів на розвиток блоку важливих професійно значущих особистісних якостей; формування у викладачів у процесі підготовки і професійного удосконалення навиків управління, набуття навиків управлінських дій у нестандартних ситуаціях взаємодії, установка до взаємодії; розвиток установки викладачів на особистісне самовдосконалення шляхом пізнання своїх можливостей і правильної самооцінки досягнутої педагогічної майстерності. Відмітимо, що реалізація поставлених задач неможлива без розвитку рефлексивності соціально-професійного мислення викладачів [2,3].

Викладач повинен постійно слідкувати за собою, перевіряти правильність своїх дій, коректувати їх. Збільшення уваги до особистості студента та інших людей, яке складає найближче професійне оточення викладача, вимагає від педагога вміння ставати на позицію іншої людини і аналізувати свою особистість, свої дії з точки зору значимості інших, що суттєво впливає на процес самовиховання особистості викладача і регуляцію його педагогічної діяльності. Рефлексивні процеси в діяльності викладача проявляють себе як спробу зрозуміти і цілеспрямовано регулювати думки і вчинки студентів; як процес проектування діяльності студентів; як самопізнання і самовдосконалення, і нарешті як стимуляція інтелектуальної діяльності самих студентів. Такий підхід сприяє викорененню шаблонів у педагогічній діяльності, передбачає багатозначність і варіативність рішень. Це можливо при наявності у викладача рефлексії [1,2].

В структурі професійно-педагогічних задач були виділені аналітико-рефлексивні задачі [7, с.7]:

- розвиток рефлексивних і емпатійних здібностей;
- розвиток професійного образу «Я»;
- розвиток потреби в особистісному і професійному самовдосконаленні;
- створення інформаційно-суб'єктного поля;
- актуалізація педагогічної рефлексії;
- розвиток здатності до самопроектування життєвого і професійного шляху;

– формування потреби в самоаналізі і корекції професійних і життєвих досягнень.

Для вирішення поставлених задач потрібні активні форми навчання. Слід зазначити, що ідея розробки професійно-орієнтованих видів тренінгу все частіше привертає увагу психологів. Скажімо, основні засади таких видів тренінгу описані С.І. Макшаповим, який вважає, що тренінг може розглядатися як багатофункціональний метод психологічного впливу на людину з метою навчання, розитку професійно-необхідних якостей, особистісних характеристик.

Тренінг педагогічної рефлексії може розглядатися як інтегрований вид, що становить єдність:

1) перцептивного тренінгу, спрямованого на підвищення адекватності та гнучкості сприйняття образів професійних об'єктів, операцій та алгоритмів, себе самого, інших людей;

2) Інтелектуального тренінгу, що сприяє формуванню навичок здійснення мислительних операцій з образами професійних об'єктів;

3) Тренінгу спеціальних вмій.

В якості основи, на якій відбувається цілеспрямоване формування особистісно-цінного відношення до викладацької діяльності і самовдосконалення педагога, правомірно розглядати мотиваційний компонент, який направлений на рефлексивні дії. Він набуває домінуючого значення, оскільки слугує пробудженню рефлексивних дій, наділяє їх особистісно-сисловою спрямованістю, потребою в самопізнанні, в самооцінці, в адекватному розумінні почуттів і думок студентів, у пошуку ефективних шляхів і способів самореалізації в навчально-виховному процесі.

В розвитку мотиваційного компоненту важливу роль відіграє облік діалектичного зв'язку і взаємообумовленості «мотиву» і «смыслу». Вони прослідковуються від природнього прояву інтересу до приваблюючих для викладача сторін професійної рефлексії, до вираження особистісно-смыслового відношення, в якому конкретизуються як професійні, так і особистісні потреби викладача.

Змістовий компонент підготовки викладача на основі педагогічної рефлексії спрямований на формування у нього знань і уявлень про сутність і функції професійної рефлексії, її ролі у пізнанні і перетворенні навчально-виховного процесу процесу, знань і уявлень про логіко-змістовні і функціональні особливості самопізнання і самовдосконалення.

Особливе значення для педагогічної практики має операційний компонент. Важливою умовою успішної реалізації даного компонента

педагогічної підготовки викладача є: спрямованість його діяльності на творчу самореалізацію себе як особистості; взаємозв'язок професійного, педагогічного мислення і практичної діяльності; спрямованість на формування його готовності до професійно-особистісної рефлексії на практиці. В педагогічному забезпеченні операційного компонента викладачу важливо бути готовим до внесення необхідних уточнень у зміст і форму занять залежно від особистісно-духовних і професійних потреб студентів.

Отже, для розвитку рефлексії потрібні такі умови:

- а) вербальний і невербальний зворотній зв'язок (оцінка оточуючих);
- б) порівняння себе з іншими;
- в) самоспостереження за своїми думками, почуттями, вчинками (того, що відбувалося) для подальшого управління самим собою;
- г) зіставлення свого “Я-сьогоднішнє” з “Я-вчорашнім”.

Список використаних джерел

1. Алексеев Н. Проектирования и рефлексивное мышление// Развитие личности. – №2. – 2002. – С. 85-103.
2. Васильковская С.В. Психологические условия формирования профессионального самопознания будущего учителя: Автореф. дис... канд.. психол. наук. – 17 с.
3. Вязникова Л.Ф. Рефлексия и переживания как единый психологический механизм изменения профессионального сознания руководителей системы образования в процессе их профессиональной подготовки// Мир психологии. – 2002. – №4. – С 209-215.
4. Коржуев А.В., Попков В.А., Рязанова Е.Л. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования// Педагогика. – №1. – 2002. – С.18-22.
5. Ерохина Т.А. Ретроспекция научного знания в контексте формирования у студентов умений рефлексии // Педагогические науки. – №4. – 2008. – С.22-26.
6. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
7. Сластенин В.А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога// Педагогическое образование и наука. – №4. – 2006. – С.4-8.
8. Практическая психология для преподавателей. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1997.
9. Чёрный Е.В. Иницирование профессиональной рефлексии

у педагогов// Практична психологія та соціальна робота. – №3. – 2002. – С. 1-4.

Professional growth of teacher depends on many factors. One of them there is developed of his reflection of professional activity. What part is acted by a reflection in pedagogical activity? About it speech will go in this article.

Key words: self-examination, self-consciousness.

Отримано: 17.03.2010

УДК 159.923:[378.147:37.013.42]

Н.О.Бочаріна

Дослідження особливостей прояву гуманістичної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів

Стаття присвячена розгляду особливостей процесу формування майбутнього соціального педагога та знаходження особливостей прояву гуманістичної спрямованості.

Ключові слова: гуманістична спрямованість, процес формування соціального педагога.

Статья посвящена рассмотрению особенностей процесса формирования будущего социального педагога и нахождение особенностей проявления гуманистической направленности.

Ключові слова: гуманистическая направленность, процесс формирования социального педагога.

Формування гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога можливо за умов, коли він сам проявляє самостійність у своїй професійній діяльності. Формування гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога має важливе значення не тільки для вільної орієнтації в різноманітності явищ соціуму, в тому числі й професійно значущих, але й для того, щоб майбутній соціальний педагог зміг у подальшому перетворювати

педагогічні ситуації, забезпечуючи успішне гуманістичне виховання особистості та її соціалізацію.

Вивчення теоретико-методологічних аспектів проблеми формування гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога дало можливість зробити висновки про відсутність чітко визначеної моделі формування гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога.

Для розробки шляхів підвищення ефективності формування гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога необхідні дані, що характеризують рівень мотивацій, теоретичних знань, практичних умінь студентів щодо означеної проблеми.

Враховуючи вищевикладене, метою констатувального експерименту було дослідження особливостей прояву гуманістичної спрямованості особистості студентів, майбутніх соціальних педагогів за виділеними компонентами та зв'язок особистісних властивостей студентів з соціально-психологічними чинниками, які впливають на процес формування гуманістичної спрямованості.

Для визначення стану сформованості гуманістичної спрямованості особистості майбутнього соціального педагога ми окреслюємо три рівні: низький, достатній, високий. Відповідно до визначених рівнів сформованості гуманістичної спрямованості особистості майбутнього соціального педагога нами було проведено експериментальну діагностику, мета якої полягала в тому, щоб вивчити стан проблеми формування гуманістичної спрямованості особистості на сучасному етапі.

В експерименті, з метою визначення стану готовності до формування гуманістичної спрямованості, були задіяні студенти (245 осіб) соціально-педагогічних факультетів I-V курсів ВДНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди", Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.

Основною метою дослідження було виявлення наявного рівня гуманістичної спрямованості майбутніх соціальних педагогів і рівня їх готовності до формування гуманістичної спрямованості у професійній діяльності.

Експериментальне дослідження формування гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога побудоване на основі врахування соціально-когнітивного, афективно-емоційного, регулятивно-вольового та мотиваційно-ціннісного критеріїв.

Психодіагностичне дослідження (констатувальний етап експерименту) формування гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога передбачав використання таких методів: анкетування, бесіди, тестування, вивчення навчально-виховних програм, матеріалів соціально-педагогічної практики, студентських творчих завдань, аналіз, узагальнення, методика Н. Кузьміної і В. Ядова, метод полярних профілів [1, 2].

Під час *констатувального етапу експерименту* нами були зібрані дані про гуманістичну спрямованість, потреби майбутніх соціальних педагогів, їх бажання займатися соціально-педагогічною діяльністю; виявлені прагнення студентів до гуманістично спрямованої діяльності як наслідок гуманістичного світосприймання; визначено рівень гуманістичного світосприймання студентів соціально-педагогічного факультету; вивчено вихідний рівень сформованості основних структурних компонентів готовності студентів; визначено стан готовності майбутніх соціальних педагогів до формування гуманістичної спрямованості у подальшій професійній соціально-педагогічній діяльності.

У ході констатувального експерименту нами було використано комплексну діагностику для визначення рівнів сформованості гуманістичної спрямованості майбутніх соціальних педагогів і рівня їх готовності до формування цієї якості в особистості, здійснювалося визначення конкретного рівня гуманістичної спрямованості окремого студента з обраної загальної групи, охопленої експериментом. На матеріалі зазначеного діагностичного інструментарію нами були розроблені анкети для студентів педагогічних ВНЗ.

**Анкета для майбутніх соціальних педагогів
(для визначення рівня сформованості гуманістичної
спрямованості у студентів)**

1. Чи маєте Ви уявлення про гуманістично-ціннісні орієнтації особистості в житті? (підкресліть необхідне): а) так; б) ні.

2. Яке значення мають гуманістичні ціннісні орієнтації в процесі розвитку особистості: а) важливе; б) другорядне; в) не має значення.

3. Які мотиви спонукають Вас до участі в соціально-педагогічній діяльності: а) бажання підвищити інтелектуально-педагогічний рівень; б) бажання мати репутацію освіченої, культурно-вихованої людини; в) бажання удосконалювати стосунки з людьми “за законами гуманізму”; г) прагнення до самовдосконалення та самореалізації; д) бажання вдосконалювати інтелектуально-етичну сферу особистості; е) бажання пізнати “гуманістичне виховання” з метою поліпшення особистісних орієнтацій.

4. Яку роль у Вашому житті відіграє діяльність, спрямована на виховання особистості: а) важливу; б) другорядну; в) виховання особистості мене не цікавить.

5. Якому виду соціально-педагогічної діяльності Ви надаєте перевагу: а) вивчення поведінки і діяльності особистості; б) виховання особистості в певному соціальному середовищі; в) вивчення впливу суспільства на установки, уявлення, цінності, ідеали і поведінку людини; г) вивчення стадії розвитку особистості в процесі соціалізації; д) літературі.

6. Чи відчуваєте Ви потребу в систематичному спілкуванні з об'єктом навчально-виховного процесу.

7. Розташуйте за важливістю для Вас такі види соціально-педагогічного впливу : а) бесіда; б) настанова; в) пояснення; г) переконання; ж) вказівка.

8. Вкажіть співзвучні Вам мотиви в міжособистісному спілкуванні: а) необхідність співпереживання; б) навіть роздуми про життя об'єкта спілкування; в) викликає певні почуття; г) необхідність педагогічної діяльності; д) спілкування для подальшого саморозвитку.

9. Які почуття викликає у Вас сприймання запропонованих Вам педагогічних ситуацій?

10. Що Ви розумієте під гуманістичною спрямованістю особистості?

11. Які знання необхідні майбутньому соціальному педагогу для формування його загальної культури, зокрема, гуманістичної спрямованості?

**Анкета для майбутніх соціальних педагогів
(для визначення рівня готовності
до формування гуманістичної спрямованості)**

1. Чи подобається Вам обрана педагогічна професія? (обведіть номер вашої відповіді: 1) дуже подобається; 2) швидше подобається, ніж не подобається; 3) мені байдуже; 4) швидше не подобається, ніж подобається; 5) зовсім не подобається; 6) впевнено сказати не можу.

2. Чи подобається Вам займатися гуманістичним вихованням особистості :1) дуже подобається; 2) швидше подобається, ніж не подобається; 3) мені байдуже; 4) швидше не подобається, ніж подобається; 5) зовсім не подобається; 6) впевнено сказати не можу.

3. Оцініть свій рівень сформованості знань, необхідних для формування гуманістичної спрямованості особистості за п'яти-

бальною шкалою (*вказуйте поруч з номером відповіді свою оцінку*).

1) загальнокультурні знання про світ; 2) загальні знання з соціології, педагогіки та психології; 3) методичні знання; г) естетичні знання; 4) зміст, методи і форми організації гуманістичного виховання; 5) психологічні особливості особистості; 6) знання з історії гуманістичної соціології та психології; 7) знання культури своєї країни та рідного краю; 8) знання аналізу педагогічних ситуацій.

4. Оцініть свій рівень сформованості педагогічних умінь, необхідних для формування гуманістичної спрямованості за п'ятибальною шкалою (*вказуйте поруч з номером відповіді свою оцінку*): 1) гностичні (вміння аналізу і оцінки); 2) комунікативні (вміння рівноцінного спілкування); 3) конструктивні (вміння застосовувати новітні засоби і прийоми навчання і виховання); 4) організаторські (уміння організувати будь-яку діяльність з учнями); 5) естетичні (уміння естетичного перетворення оточуючого середовища).

Емпіричне дослідження (констатувальний експеримент) проходило в три етапи.

Перший етап констатувального етапу експерименту полягав у з'ясуванні рівня сформованості гуманістичного світосприймання майбутніми соціальними педагогами. Експериментом були задіяні 121 студент (контрольної групи), 124 студента (експериментальної групи) соціально-педагогічних факультетів.

Враховуючи визначені нами компоненти гуманістичної спрямованості (психологічна установка на гуманістичне світосприймання, гуманістична потреба, гуманістична спрямованість, соціально-гуманістична діяльність), ми розробили анкету, яка складається з 4-х блоків питань, спрямованих на дослідження: 1) психологічної установки на гуманістичне світосприймання (наявність гуманістичного світогляду і рівня гуманістично направленої соціально-педагогічної освіти студентів); 2) гуманістичної потреби (за дослідженням ролі гуманістичних ціннісних орієнтацій в житті особистості); 3) соціально-гуманістичної діяльності (за мотивацією участі студентів у соціально-гуманістичній діяльності); 4) гуманістичного сприймання (за дослідженням ціннісних орієнтацій студентів і визначенням рівнів гуманістичного світосприймання).

Для визначення рівня сформованості гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога необхідно з'ясувати проблему початкових знань у студентів на момент вступу до ВНЗ про гуманістичні ціннісні орієнтації особистості в житті (табл. 1).

Таблиця 1

Наявність початкових знань у студентів на момент вступу до ВНЗ про гуманістичні ціннісні орієнтації особистості в житті

Рівень знань	КГ		ЕГ	
	%	Абсолют	%	Абсолют
Відсутній	52,9	64	55,7	69
Неповний	17,4	21	14,5	18
Повний	29,7	36	29,8	37

На запитання “Чи маєте Ви уявлення про гуманістично-ціннісні орієнтації особистості в житті?” 52,9 % респондентів (КГ) та 55,7 % респондентів (ЕГ) із кількості студентів не мали уяви про гуманістичні ціннісні орієнтації особистості в житті; 29,7 % (КГ) та 29,8 % (ЕГ) мали майже повне уявлення про гуманістично-ціннісні орієнтації особистості; 17,4 % (КГ) та 14,5 % (ЕГ) знання були неповними. Дослідження показало, що середня освіта не дає уявлення особистості про гуманістичні ціннісні орієнтації в житті. Ці обставини дозволяють нам дійти висновку, що в системі навчання в педагогічному ВНЗ необхідно компенсувати припущені недоліки.

У нашому дослідженні ми з'ясували рівень усвідомленості студентами гуманістичних цінностей на розвиток особистості. Респонденти відповідали на запитання “Яке значення для Вас мають гуманістичні ціннісні орієнтації в процесі розвитку особистості?”. Студентам було запропоновано три варіанти відповідей: важливе значення, другорядне значення, не має значення. Середньостатистичні дані опитування занесені в таблицю (таблиця 2).

Таблиця 2

Роль гуманістичних ціннісних орієнтацій в житті особистості

Варіанти відповідей	КГ		ЕГ	
	%	Абсолют	%	Абсолют
Важливе значення	62,0	75	63,7	79
Другорядне значення	32,2	39	32,3	40
Не має значення	5,8	7	4,0	5

Важливе значення гуманістичних орієнтацій в житті особистості відзначили більшість респондентів: КГ – 62,0 %, ЕГ – 63,7 %; другорядного значення надають гуманістичним ціннісним орієнтаціям 32,3 % студентів ЕГ і 32,2 % студентів КГ відповідно; 5,8 % респондентів КГ і 4,0 % респондентів ЕГ вважають гуманістичні ціннісні орієнтації несуттєвим компонентом у процесі професійної підготовки майбутнього соціального педагога.

Визначення мотивів участі майбутніх соціальних педагогів у соціально-педагогічній діяльності, яка є необхідною умовою формування гуманістичної спрямованості особистості стало наступним етапом дослідження. Для виявлення мотивів і потреб студентів були визначені питання, які дали змогу отримати дані про інтереси участі студентів у соціально-педагогічній діяльності (таблиця 3).

Таблиця 3

Мотиви та потреби студентів у гуманістично спрямованій діяльності

Судження	КГ		ЕГ	
	%	абсолют	%	абсолют
Бажання підвищити інтелектуальний рівень	31,4	38	32,3	40
Бажання мати репутацію освіченої, культурно вихованої людини	19,0	23	15,3	19
Бажання удосконалювати стосунки з людьми “за законами гуманізму”	19,8	24	21,0	26
Прагнення до самовдосконалення та самореалізації	17,3	21	16,9	21
Бажання вдосконалювати морально-етичну сферу особистості	8,3	10	8,9	11
Бажання пізнати “гуманістичне виховання” з метою поліпшення особистісних орієнтацій	4,2	5	5,6	7

Всі відповіді показали, що мотиви та потреби студентів досить таки різноманітні, проте бажання вдосконалювати морально-етичну сферу особистості (КГ – 8,3 %, ЕГ – 8,9 %) відзначено меншою кількістю переваг, що свідчить про недооцінку розуміння гуманістичного розвитку морально-етичної сфери особистості; бажання пізнати “гуманістичне виховання” для поліпшення особистісних орієнтацій (КГ – 4,2 %, ЕГ – 5,6 %) студенти пов’язують з прагненням до пізнання теорії мотивації індивідуальної системи цінностей з метою цілеспрямованого формування безконфліктних цінностей по відношенню до всіх типових подразників. Інші відповіді розподілилися таким чином: бажання підвищити інтелектуальний рівень (КГ – 31,4 %, ЕГ – 32,3 %) студенти пов’язують з можливістю різнобічного розвитку своїх розумових здібностей; бажання мати репутацію освіченої, культурно вихованої людини (КГ – 19,0 %, ЕГ – 15,3 %) у студентів пов’язане з уявленнями про людину високої культури; прагнення студентів до самовдосконалення та самореалізації (КГ – 17,3 %, ЕГ – 16,9 %) обґрунтовується прагненням стати відповідальною, індивідуально-творчою особистістю, прагненням розуміння себе, сильних та слабких сторін і пошуку шляху

до вдосконалення; бажання удосконалити стосунки з людьми “за законами гуманізму” (КГ – 19,8 %, ЕГ – 21,0 %) студенти пояснюють прагненням налагоджувати взаємовідносини один з одним на високому морально-етичному й гуманістичному рівнях.

Одним із джерел судження про гуманістичну спрямованість майбутнього соціального педагога є усвідомлення студентами функцій ціннісних орієнтацій особистості, які ми класифікуємо за наступними критеріями [3]:

- *теоретико-пізнавальний* – пізнання соціально-психологічної реальності, її структури, механізмів розвитку та функціонування з позицій інтересів людини і групи, а також з’ясування закономірностей, механізмів та чинників, що детермінують соціально-психологічні явища;
- *комунікативний*: реалізується як систематизація знань з проблем сприймання, передавання інформації, взаємодії і взаємовпливу людей;
- *гуманістичний*: дотримання норм етики і моралі щодо індивіда, в захисті соціальних спільностей, верств, відтворенні й передаванні соціального досвіду;
- *прогностична*: формування соціально-психологічних прогнозів щодо співвідношення індивідуального і соціального, суб’єктивного відображення об’єктивної реальності;
- *прикладний*: з’ясування на основі теоретичного й емпіричного аналізів закономірностей становлення соціально-психологічної реальності форм існування та способів функціонування ціннісного ставлення індивіда до соціальної дійсності, вироблення практичних рекомендацій з різних аспектів взаємодії, впливу людей один на одного та сприйняття їх у соціальній спільноті (табл. 4).

За даними опитування про роль впливу функцій ціннісних орієнтацій на гуманістичну спрямованість особистості розподілилися таким чином. Найчастіше (КГ – 69,4 %, ЕГ – 66,1 %) опитувані визначають теоретико-пізнавальну функцію як засіб навчально-виховного впливу на особистість, що свідчить про поверхневе розуміння суті означеної проблеми. На гуманістичне виховання як на засіб розширення кругозору й пізнання життя вказує незначна група студентів (КГ – 14,1 %, ЕГ – 15,3 %). Це свідчить про наявність інтересу особистості до проблеми взаємодії між людьми та систематизації власних знань. На соціальну психолого-педагогічну діяльність як на фактор гуманістичного виховання особистості визначили для себе в КГ – 5,8 %, в ЕГ – 4,9 % респондентів. Вони пояснюють свій вибір тим, що звернення до гуманізму викликано

бажанням не відставати від моди у сфері соціальної педагогіки, набути репутацію людини освіченої для того, щоб підвищити свій рейтинг у певних соціальних групах, колах.

Таблиця 4

Роль впливу функцій ціннісних орієнтацій на гуманістичну спрямованість особистості

Функції ціннісних орієнтацій	КГ		ЕГ	
	%	абсолют	%	абсолют
Теоретико-пізнавальна	69,4	84	66,1	82
Комунікативна	14,1	17	15,3	19
Гуманістична	5,8	7	4,9	6
Прогностична	3,3	4	4,0	5
Прикладна	7,4	9	9,7	12

Дослідження рівнів сформованості гуманістичних орієнтацій показало, що більшість студентів відчувають співчуття, переживання до інших людей – 49,6 %. Частина реципієнтів відчула спільність з емоційним станом об'єкта (відчуття ніжності, покою або жаху і страждання) – 17,5 %. Проте, на жаль, 32,9 % студентів продемонстрували байдужість до іншої особистості.

На твердження-запитання “Я близько до душі приймаю проблеми своїх друзів” більшість студентів дали позитивну відповідь (57,9 %). Роздуми про переживання інших людей позитивно відмітили 24,6 % опитуваних. Та, на жаль, 17,5 % реципієнтів заявили, що вони байдужі до переживань та станів особистості.

Результати дослідження (табл. 5) продемонстрували, що для більшості респондентів (ЕГ – 70 % КГ – 71 %) характерний низький тип гуманістичної спрямованості, відсутність у респондентів певних гуманістичних орієнтацій, що відповідає низькому рівню гуманістичної спрямованості.

Аналіз проведеного дослідження гуманістичних орієнтацій, наявності потреби й мотивів участі студентів у соціально-педагогічній діяльності дозволив нам охарактеризувати рівні сформованості гуманістичної спрямованості особистості за критеріями і виділити три групи студентів за рівнем сформованості їх гуманістичної спрямованості.

Таблиця 5

Результати визначення рівня гуманістичних орієнтацій

Рівні сприймання	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	(%)	Кількість	(%)	Кількість
1. Низький (нерозвинений)	71,1	86	70	87
2. Середній (фрагментарний)	28,9	35	30	37
3. Високий (цілісний)	0,0	–	0,0	–

Результати дослідження, одержані на етапі констатувального експерименту, свідчать про те, що повної відповідності високому (цілісному) рівню гуманістичної спрямованості особистості, серед тих, хто брав участь у дослідженні в обох групах (контрольній і експериментальній), не виявлено. Проте в КГ – 3,3 % і в ЕГ – 4,8 % студентів показали рівень гуманістичної спрямованості, близький до високого. Для нього характерні розвиненість морально-чуттєвої сфери, здатність до адекватної оцінки й гуманістичного відгуку на стан особистості, стійкі інтереси і потреби щодо професійної освіти, творча самореалізація шляхом участі в різних видах педагогічної діяльності (табл.6).

Таблиця 6

Рівні формування гуманістичної спрямованості студентів

Рівні гуманістичної спрямованості	КГ (121 особа)		ЕГ (124 особи)	
	(%)	кількість	(%)	кількість
1. Низький (нерозвинений)	63,6	77	56,5	70
2. Середній (фрагментарний)	33,1	40	38,7	48
3. Високий (цілісний)	3,3	4	4,8	6

Проте, деякі показники, такі як: теоретична обізнаність, вміння оперувати психолого-педагогічними поняттями, критично аргументувати оцінне судження під час аналізу педагогічних ситуацій, користуючись стереотипами, – не відповідають високому (цілісному) рівню, що дало нам підставу визначити рівень цієї групи як умовно високий.

Друга група студентів (33,1 % в КГ і 38,7 % в ЕГ) продемонструвала середній (фрагментарний) рівень гуманістичної спрямованості. У сфері особистісних інтересів і потреб цих студентів переважає установка на міжособистісне спілкування, однак їхню цінність респондентам важко визначити. Вони виявили також недостатні вміння оперувати соціально-психологічними поняттями та інтуїтивність гуманістичних суджень. Студенти означеної групи мають здатність до особистісного переживання, але їх відгук на педагогічну ситуацію не завжди буває адекватний.

Третя група студентів (63,6 % в КГ і 56,5 % в ЕГ) демонструє обмеженість гуманістично-психологічної поінформованості, нерозвиненість гуманістичних орієнтацій та примітивність гуманістичного судження, неспроможність критичного аналізу педагогічних ситуацій, тобто низький (нерозвинений) рівень гуманістичної спрямованості. Представники цієї групи виявляють пасивність у сфері соціально-педагогічної та психологічної діяльності, не прагнуть до самовдосконалення.

Отже, у результаті проведеного констатувального експерименту, було виявлено, що аналіз сучасного стану підготовки майбутніх соціальних педагогів засвідчив, що в процесі загальної підготовки, як правило, спрямовується на досягнення певного теоретичного рівня. Недостатньо уваги звертається на необхідні для процесу формування гуманістичної спрямованості знання й навички, що ґрунтовніше набуваються в навчально-виховному процесі в ході накопичення студентами соціально-практичного досвіду. Ми з'ясували, що вищі навчальні заклади недостатньо зорієнтовані на проблему гуманізації освіти та життєдіяльності особистості, а рівень підготовки студентів свідчить про певну "гуманістичну нерозвиненість" майбутніх соціальних педагогів.

Результати констатувального експерименту засвідчили необхідність проведення спеціальної, систематичної і цілеспрямованої роботи для виявлення сукупності психологічних умов формування гуманістичної спрямованості майбутнього соціального педагога.

Список використаних джерел

1. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Нина Васильевна Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1970. – 114 с.
2. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования: описание, объяснение, понимание социальной реальности: учеб. пособ. / Владимир Александрович Ядов. – М.: Омега – К, 2007. – 567 с.
3. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник. – Київ: Академвидав, 2003. – 156 с.
4. Михеев В. И. Методика получения и обработки экспериментальных данных в психолого-педагогических исследованиях: [монография] / В. И. Михеев. – М.: Изд-во Унта дружбы народов, 1986. – 84 с.

The peculiarities of process formation of the future social pedagogue and finding of peculiarities of show humanistic direction are considered in the article.

Key words: humanistic direction, process formation of social pedagogue.

Отримано: 12.03.2010

Психологічні особливості міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі

У статті проаналізовано сутність міжособистісного конфлікту у педагогічній діяльності та розкрито причини їх виникнення.

Ключові слова: міжособистісний конфлікт, безпосереднє спілкування, міжособистісне спілкування, ідентифікація, рефлексія, емпатія, конфліктогени, стрес, криза, фрустрація.

В статье проанализировано суть межличностного конфликта в педагогической деятельности, а также раскрыты причины их возникновения.

Ключевые слова: межличностный конфликт, непосредственное общение, межличностное общение, идентификация, рефлексия, эмпатия, конфликтогены, стресс, кризис, фрустрация.

Насиченість сучасного життя конфліктами, невміння адекватно сприймати та інтерпретувати їх породжують високий потенціал конфліктогенності особистості, суспільства, сприяють розвитку психосоматичних станів, неврозів, формуванню неадекватних психологічних захистів і стереотипів поведінки особистості.

На жаль, сучасна школа теж пронизана конфліктами. Авторитарність школи ще часто зустрічається в нашому житті. Довготривале існування авторитарної навчально-виховної системи залишило “відбиток” і на особистості вчителя.

Саме вчитель, який стоїть найближче до зміни світогляду дитини, зміг би взяти на себе благородну місію – навчати основам взаємної толерантності та поваги в суспільстві, вмінню розв’язувати конфліктні ситуації цивілізовано, мирним шляхом.

У вчителя сформувалось внутрішнє неприйняття іншого інакше світобачення проблеми оточуючих. Тому так часто і зустрічаються конфліктні ситуації, коли вчитель, спілкуючись з учнем, або колегою, забуває, що перед ним така ж рівноправна особистість, яка гідна поваги, як і він сам.

Саме вчитель повинен усвідомлювати як створювати взаємовідносини з оточуючими та які конфліктогени не використовувати у взаємодії, що можуть спричинити конфлікт.

Проблему виникнення конфліктів у педагогічній взаємодії розвивали у своїх працях сучасні видатні психологи, зокрема Н.В. Гришина, М.І. Пірен, Н.І. Пов'якель, Е.А. Уткін та ін.

Вагомий внесок у розвиток даної проблеми внесено вітчизняними психологами, де основні положення обґрунтовують зміст їх провідних ідей [3; 5; 9].

Вивчення особливостей причин, видів і мотивів врегулювання конфліктів у міжособистісних відносинах базується на таких основних підходах: мотиваційному, когнітивному, діяльному, організаційному.

У вивченні міжособистісних конфліктів домінує мотиваційний підхід, його основоположники М. Дойч, Л. Козер, Г. Зіммель, Дж. Бертон, К. Мітчелл, Н. Паузард, К. Райт та ін. Прихильники мотиваційного підходу вважають джерелами конфліктів у міжособистісних відносинах усвідомлення несумісних прагнень та інтересів суперників.

У мотиваційному підході до вивчення міжособистісних конфліктів широко застосовують поняття "конкуренція".

Когнітивний підхід до вивчення конфліктних ситуацій розглядаються у дослідженнях Н. Фригіної і М. Крогіуса, а в зарубіжній літературі – у працях скандинавських і швейцарських психологів. Когнітивний підхід досліджує конфлікт в аспекті впливу когнітивного, суб'єктивного світу особистості на її поведінку [6].

Діяльнісний підхід дослідження міжособистісних конфліктів дає змогу проаналізувати рівень ефективності спільної діяльності індивідів. Діяльнісний підхід знаходимо у працях Є.А. Донченко, Т.М. Титаренко, М.І. Пірен, Н.І. Пов'якель та ін. Діяльність допомагає по-новому підійти до явищ детермінації міжособистісних внутрішньогрупових конфліктів. Діяльнісний підхід як об'єктивні детермінанти міжособистісних конфліктів виокремлює суперечності предметно-діяльного характеру, зумовлені спільною груповою діяльністю.

Організаційний підхід широко застосовується для аналізу конфліктів, насамперед, у сфері управлінських відносин. Моделі організаційного конфлікту запропоновані Н.В. Гришиною, Г.В. Ложкіним, Н.І. Пов'якель та ін.

Кожен із запропонованих підходів по-своєму ефективний і дає змогу визначити напрямок розвитку міжособистісного конфлікту, його причини, зміст та наслідки.

Світосприйняття сучасної особистості, породжене хоч і молодим, але все-таки демократичним українським суспільством, вимагає від вчителя іншого стилю спілкування, який ґрунтується на усві-

домленні людини як найвищої суспільної цінності, творця, спілкування з якою повинно будуватися на основі взаєморозуміння, відкритості, поваги та довіри.

Сучасний вчитель усвідомлює, що конфлікти в усіх сферах навчально-виховного процесу були, є і будуть, вони неминучі і супроводжують педагогічну діяльність як хвороби життя. Тому необхідно знати, як запобігти їх деструктивним наслідкам, як вести себе в ході конфлікту, як завершити його або як конструктивно, вдало для конфліктуючих сторін вирішити конфлікт. Вчитель розуміє необхідність знань специфіки конфліктного спілкування, щоб на цій основі уміти виробляти оптимальні стратегії поведінки, які б сприяли нейтралізації конфлікту, зводили до мінімуму його негативні наслідки; давали б змогу вийти із конфлікту “з чеснотами” навіть за найгірших варіантів його вирішення. Така “конфліктна грамотність” педагога дала б йому змогу уникнути конфліктності багатьох навчально-виховних ситуацій у школі.

Психологічні знання про особистісні передумови конфліктної поведінки розкрили б перед вчителем важливість усвідомлення власних бажань, цілей, вчинків, уміння слухати іншого, необхідність гнучкого використання різноманітних тактик у конфліктах, зокрема тих, які психологічно ефективні в складних, критичних ситуаціях, що складаються в педагогічній діяльності.

Психологічні знання про правила і особливості безконфліктного спілкування і поведінки допоможуть педагогу побудувати продуктивні міжособистісні відносини в системах “вчитель – учень” та “вчитель-вчитель”, полегшать орієнтацію на взаємну перемогу в реалізації життєвих цілей, у конструюванні ділових відносин, а також підвищать шанси зберегти психологічне та фізичне здоров’я особистості, сім’ї, колективу.

Отже, педагог навчився б “конфліктопередбаченню”, попередженню потенційної конфліктності як власної, такі інших учасників навчально-виховного процесу – колег-вчителів та учнів. Саме такі знання, уміння, навички допомогли б освітянам мати дієвий важіль в управлінні собою, у взаємостосунках з колегами, учнями та студентами, просто з оточуючими.

Початок ХХІ ст. поставив перед освітянами майже безальтернативну проблему: або оволодіти наукою і мистецтвом розв’язання чи попередження конфліктів, або втратити перспективи виживання на Землі через численні та руйнівні конфлікти. Педагоги повинні усвідомити вирішальну роль конфліктів в існуванні людства взагалі і кожної людини окремо, разом з цим зрозуміти значущість конфліктологічного знання у нашому бутті.

Конфлікти у педагогічних колективах за своєю природою є міжособистісними. Вони пов'язані з порушенням взаємозв'язків у процесі спільної педагогічної діяльності.

Це можуть бути ділові зв'язки між учителями, керівниками з приводу педагогічної діяльності, а також "рольові зв'язки", що виникають з необхідності дотримання правил, норм, відповідно до фахової етики. Можливі вони й у сфері особистісних взаємозв'язків між педагогами у процесі спільної діяльності. Залежно від них виділяють три групи конфліктів у педагогічному колективі:

1. Фахові конфлікти, які виникають як реакція на порушення ділових зразків та появу перешкод на шляху до мети у професійно-педагогічній діяльності і є наслідком некомпетентності вчителя, нерозуміння мети діяльності, безініціативності в роботі та ін.

2. Конфлікти сподівань (очікувань), які породжує невідповідність між поведінкою педагога і нормами взаємовідносин у педагогічному колективі (нетактовність стосовно колег і учнів, порушення норм фахової етики, невиконання вимог колективу). Виникають при порушенні взаємозв'язків "рольового" характеру.

3. Конфлікти особистісної несумісності, які є наслідком особистісних якостей, характерів учасників педагогічного процесу. В їх основі лежить нестриманість, завищена самооцінка, зарозумілість, емоційна нестійкість, надмірна вразливість.

Конфлікти у педагогічному колективі можуть виникати з реальних протиріч або за їх відсутності – внаслідок спотворених уявлень окремих осіб про певні аспекти життєдіяльності.

Головними причинами конфліктів у педагогічному колективі є:

1. Матеріально-технічні. Це – протиріччя між засобами і предметом праці, між засобами і процесом праці, коли суб'єкт діяльності змушений працювати із застарілим обладнанням, у непридатних умовах.

2. Ціннісно-орієнтаційні. Виявляються через протиріччя між цілями суспільства, колективу й особистості.

3. Фінансово-організаційні. Здебільшого постають як протиріччя між організацією та оплатою праці. Справедлива оплата результатів праці передбачає врахування ділових якостей співробітника (фахова компетентність, спроможність самостійно планувати, організовувати і контролювати свою діяльність, здатність освоювати нові методи роботи тощо), результату його праці, складності його роботи, стажу й рівня освіти.

4. Управлінсько-особистісні. Зумовлені неадекватним оцінюванням керівником фахової придатності і моральних якостей співробітника (за обґрунтованих домагань співробітника на вищу

посаду або, навпаки, закріплення посади за співробітником, який не має необхідних для справи якостей).

5. Соціально-демографічні. До них належать: вік, стать, соціальне становище, національність, що зумовлюють різні інтереси, ціннісні орієнтації, психофізіологічні особливості.

6. Соціально-психологічні. Виникають внаслідок певної психологічної та моральної несумісності співробітників.

Конфлікт у педагогічному колективі містить загострене, часто до крайності, протиріччя, яке психологічно і становлять джерело конфлікту.

Протиріччя між вчителями виникають там, де існує неузгодженість у:

- знаннях, уміннях, здібностях, особистих якостях;
- функціях управління;
- емоційних, психічних та інших процесах;
- цілях, засобах, методах діяльності;
- мотивах, потребах, ціннісних орієнтаціях;
- поглядах, переконаннях;
- розумінні, інтерпретації інформації;
- чеканнях, позиціях;
- оцінках, самооцінках.

Конфлікт у педагогічному колективі виникає тільки при певних умовах, одночасно зовнішніх та внутрішніх.

Зовнішні умови виникнення конфлікту між вчителями в основному, зводяться до того, що задоволення яких-небудь глибоких і активних мотивів та відносин особистості педагога або стає неможливим, або опиняється під загрозою. Зовнішні умови конфлікту в житті людини виникають з невідворотною необхідністю. По-перше, через об'єктивні перепони для задоволення мотивів і відносин особистості. По-друге, реалізація одних мотивів обов'язково породжує нові, ще незадоволені. Ця безперервна поява незадоволених мотивів – необхідна умова розвитку особистості не тільки вчителя, а й будь-якої іншої.

Також однією із важливих зовнішніх передумов виникнення конфліктів є те, що суспільне життя беззаперечно вимагає придушення або обмеження різних мотивів, деколи дуже глибоких і активних, наприклад, прагнення до самозбереження. Тому, хоч зміст і характер зовнішніх умов конфлікту різні, їх виникнення неминуче і необхідне.

Проте всі перераховані зовнішні умови, що перешкоджають задоволенню мотивів і відносин особистості педагога, недостатні для виникнення конфлікту в системі спілкування “вчитель – вчитель”.

Навіть смертельна небезпека може не бути джерелом конфлікту. Також і голод, хвороба, інвалідність не завжди призводять до конфлікту, він виникає тільки тоді, коли ці зовнішні умови породжують певні внутрішні умови.

Внутрішні умови відіграють основну роль, і серед них першочерговими є особистісні умови виникнення та розвитку конфліктів (конфліктність як відносно стійка властивість, деструктивні внутрішньоособистісні конфлікти, акцентуації характеру, сформовані негативні стереотипи та ін.).

Розрізняють об'єктивні та суб'єктивні причини конфліктів у педагогічних колективах.

Об'єктивні причини приводять, перш за все, до конструктивних конфліктів, що виникають у спілкуванні педагогів. Ними можуть бути:

- невдоволення умовами праці;
- недоліки в організації праці;
- невдоволення оплатою праці;
- невідповідність прав та обов'язків;
- неритмічність роботи;
- незручний графік роботи;
- незабезпеченість ресурсами (матеріалами, підручниками);
- низький рівень трудової та виконавчої дисципліни;
- конфліктогенність організаційних структур;
- низький рівень управлінської культури керівників тощо.

Позитивне розв'язання конфлікту – це насамперед урахування та усунення недоліків і причин конфлікту.

Суб'єктивні – частіше обумовлюють деструктивні конфлікти, що характерні для особистісно-емоційної сфери спілкування вчителів.

До таких причин конфліктів у педагогічних колективах належать:

- неправильні дії керівника;
- неправильні дії підлеглих;
- неправильні дії і керівника, і підлеглих.

Отже, конфлікти в системі “вчитель – вчитель” можуть виконувати як негативні (деструктивні), так і позитивні (конструктивні) функції.

З точки зору науки психології, важливе значення мають обмеження негативних, руйнуючих функцій і форсування, максимальне використання позитивних функцій конфлікту.

Позитивні функції конфліктів у педагогічних колективах:

- регулятивно-розвиваюча – конфлікт не дає системі відносин, що склалася, закріпитися, він штовхає до інновацій, здатних удосконалити та стабілізувати внутрішній світ, відносини, систему;

- згуртування і структурування – конфлікт сприяє структуруванню соціальних груп, створенню організацій, групуванню однодумців;
- стимулювання розвитку особистості – конфлікт підвищує почуття відповідальності, допомагає усвідомити власну значущість, сприяє самопізнанню і самореалізації педагога;
- психотерапевтична і полегшуюча – конфлікт (при умові його відкритого і конструктивного регулювання) знімає напруженість, дискомфорт і хронічне непорозуміння в процесі спілкування вчителів, дає їм вихід;
- діагностична і пояснююча – іноді навіть корисно спровокувати конфлікт, щоб прояснити ситуацію і зрозуміти стан справ; також у критичних ситуаціях виявляються непомітні до того чесноти та недоліки людей (принциповість, професіоналізм, стійкість, лідерство).

Негативні функції конфліктів у педагогічних колективах :

- становлення стереотипів і руйнуючих форм самореалізації особистості вчителя шляхом маніпулятивного самоутвердження і досягнення бажаного ніби в обхід;
- погіршення психологічного клімату в педагогічному колективі і порушення міжособистісних відносин;
- зниження привабливості педагогічної праці і як наслідок – зниження її продуктивності;
- неадекватність, перш за все, у сприйманні проблеми та учасників конфлікту;
- виникнення неадекватних психологічних захистів;
- зниження співробітництва і зменшення можливості партнерства між педагогами в ході конфлікту і після нього;
- наростання конфронтації, що затягує людей в боротьбу і змушує їх прагнути більше до перемоги, ніж до вирішення проблем та пошуку альтернативи.

Серед найтипівіших протиріч в учительському колективі – протиріччя між окремими вчителями і протиріччя між окремим вчителем і цілим колективом. Регулювання їх можливе за дотримання таких принципів:

1. *Відповідальність вчителя за діяльність педагогічного колективу.* Він потребує від учителя узгодження своїх педагогічних поглядів і дій з діями колег, орієнтації на єдність педагогічних вимог і впливів, збагачення своїх педагогічних знань і умінь позитивним досвідом всього колективу, узгодження з ним своїх зусиль у пошуках нових методів і засобів педагогічного впливу на учнів. Така орієнтація збагачує педагогічний досвід, традиції колективу, що мають

педагогічну цінність, каталізує процес усвідомлення відповідальності за рівень його розвитку і авторитет, унеможливує антипедагогічні дії, прояви лжеколективізму та індивідуалізму.

2. Повага до колеги як до товариша по роботі, всебічна підтримка авторитету кожного з них як важливого фактора спільного педагогічного впливу на учнів. Цей принцип передбачає шанобливість і тактовність у взаємостосунках учителів, недопустимість концентрації уваги до свого предмета за рахунок ігнорування інших, сприяння колегам, які шукають ефективних шляхів і засобів виховання, навчання учнів, допомога менш досвідченим у вдосконаленні їх педагогічних умінь і навичок, непримиримість до антипедагогічної поведінки.

Для визначення причин конфліктів потрібен всебічний і глибокий аналіз як дій, позицій, психологічних особливостей його учасників, так і обставин, які виникли в ситуації їхньої взаємодії.

Слід зазначити, що значне місце у виникненні міжособистісних конфліктів займають конфліктогени. Типи конфліктогенів міжособистісного характеру різні.

Більшість конфліктогенів можна зарахувати до одного з трьох запропонованих типів:

- прагнення до зверхності;
- прояв агресивності;
- прояв егоїзму.

Прагнення до зверхності може проявитися через:

- зверхність (наказ і загроза, критика, насмішка, сарказм);
- зверхність у доброзичливості (“не ображайтеся”, “заспокойтеся”, “невже ви не розумієте”, “ви мудра людина, але такий вчинок (дія) ...” тощо);
- вихвалання, розмови про свої успіхи (наявні й надумані);
- категоричність, безапеляційність, вияв надмірної впевненості у своїй правоті;
- нав’язування своїх порад (давайте раду лише тоді, коли вас просять);
- перебивання розмови співрозмовника (наче ваші думки цінніші, ніж думки інших);
- приховування інформації стосовно роботи або передача її певним особам;
- жартування по відношенню до окремих осіб у колективі;
- обманювання всіх або окремих осіб;
- нагадування про якусь неприємну для співрозмовника ситуацію;
- перекладання відповідальності на інших людей тощо. Прояви агресивності:

- природна агресивність, коли людина не може жити без сварки (частіше жінки);
- людина з підвищеною агресивністю (конфліктоген) часто вирішує свої внутрішні проблеми за рахунок оточення;
- людина з агресивністю нижче середньої ризикує домогтися в житті менше, ніж заслуговує;
- ситуативна агресивність (фрустрація).

Пам'ятаймо, що агресивність нерідко стимулює невроз та інші психічні розлади, а також прояви егоїзму:

- егоїст домагається чогось для себе за будь-яких обставин, нехтуючи етичні норми.

По-перше, бажано постійно пам'ятати, що будь-яке необережне висловлювання завдяки ескалації конфліктогенів може призвести до конфлікту.

По-друге, прагніть виявити симпатію до співрозмовника.

Отже, вивчаючи міжособистісні конфлікти та їх класифікацію слід зазначити, що в більшій мірі спостерігаються конфлікти факторів поведінки (прагнення до зверхності) та факторів відносин (відсутність співпереживань, наявність конфліктогенів).

Професійні уміння вчителів, зокрема уміння взаємодіяти, які відіграють важливе значення у профілактиці виникнення конфліктів у педагогічному колективі, потребують подальшого удосконалення, що ставить перед нами нові завдання та напрямки роботи.

Список використаних джерел

1. Андреев В. Конфликтология: искусство спора, ведение переговоров, разрешение конфликтов. – Казань, 1992. – 126 с.
2. Анцугюв А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. – М., 1999. – 404 с.
3. Булах І., Долинська Л., Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів. – Київ, 2002. – 114 с.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб., 2004. – 368 с.
5. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность, конфликт, гармония. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 186 с.
6. Ішмуратов А.Т. Конфлікт і злагода. Основи когнітивної теорії конфліктів. – К., 2000. – 195 с.
7. Ложкин Г.В., Порякель Н.И. Практическая психология конфликта. – К., 2002. – 254 с.
8. Порякель Н.И. Экспертиза психологического змісту конфліктогенів як засіб регуляції конфліктів// Конфліктологічна експертиза: теорія і методика. – Вип. 2.– К., 1999. – С.52-60.

9. Пірен М.І. Конфліктологія. – К., 2003. – 276 с.
10. Уткин Э.А. Конфликтология. Теория и практика. – М., 1998. – 279 с.

In the article essence of interpersonality conflict is analysed at pedagogical activity, and also reasons of their origin are exposed.

Keywords: interpersonality conflict, direct intercourse, interpersonality intercourse, authentication, reflection, empathiya, stress, crisis, frustrasiya.

Отримано: 12.03.2010

УДК 159.922.7

З.В.Гуріна

Розвиток самостійності як базової характеристики підростаючої особистості дитини

У статті розкривається проблема становлення особистості дитини раннього віку та розвиток самостійності як базової характеристики підростаючої особистості дитини.

Ключові слова: особистість, ранній вік, дитина раннього віку, підростаюча особистість.

В статье анализируется проблема становления личности ребенка раннего возраста и развитие самостоятельности как базовой характеристики развивающейся личности ребенка.

Ключевые слова: активность, личность, ранний возраст, ребенок раннего возраста, развивающаяся личность.

Сьогодні держава приділяє особливу увагу вирішенню проблем, спрямованих на створення умов для становлення творчої, самостійної особистості, здатної здійснювати власні вибори, покладати на себе відповідальність, приймати значущі рішення. В Державній національній програмі "Освіта (Україна ХХІ століття)", Законі України "Про дошкільну освіту", "Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні" визначено, що розвиток активної особистості дитини є пріоритетним. Водночас наголошується на необхідності формувати у зростаючої особистості основи активної за формою та

моральної за змістом життєвої позиції, розвивати елементарні форми самосвідомості, здатні здійснювати власні вибори, приймати відповідальні рішення.

Сучасна педагогічна та вікова психологія актуалізує проблему подальшої розробки теоретичних положень та одержання нових емпіричних фактів щодо особливостей прояву самостійної поведінки особистості на ранніх етапах онтогенезу, створення в сім'ї та дошкільному навчальному закладі розвивальних умов для становлення задатків такого особистісного утворення як самостійність дитини раннього віку. Важливим аспектом залишається визначення психологічних та педагогічних умов, сприятливих для закладання у вказаному віковому періоді основ самостійності як базової якості особистості.

Реформування системи дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу актуалізує необхідність посилення уваги науковців та педагогів до формування дитини як активного суб'єкта життєдіяльності, здатного до елементарних форм відповідального самовизначення. Не випадково у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні виокремлено сферу "Я сам" як одну з провідних, підкреслено значення свідомості й самосвідомості у становленні особистості взагалі, самостійності як базової характеристики зокрема.

У психологічних джерелах проблема становлення особистості в періоді дитинства та генезис її самостійності як особистісного утворення розглядається в різних аспектах, а саме: розвиток особистості в онтогенезі та особливості структурування її компонентів (К.О.Абульханова-Славська, О.Г.Ковальов, О.М.Леонт'єв, А.В.Петровський, Д.Й.Фельдштейн та ін.); становлення самосвідомості, елементарного Я-образу як умови формування самостійності, суб'єктності як прояву активності особистості на різних етапах онтогенезу (Б.Г.Анан'єв, В.В.Зеньковський, Є.І.Ісаєв, В.І.Слободчиков); становлення рефлексивних рис самосвідомості як ядра особистості (М.Г.Єлагіна, В.С.Мухіна, Н.І.Непом'яча, А.І.Силвестру, Р.Б.Створкіна); специфіка формування у дитини раннього й дошкільного віку прагнення до самостійності, характеру її виявів, спрямованості та ступенів розвитку (Н.М.Аксаріна, Т.Бауер, Л.І.Божович, А.Валлон, Л.А.Венгер, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, Г.Х.Мазітова, В.Манова-Томова, Я.З.Неверович, Н.Ньюкомб, Є.В.Суботський); роль сім'ї та дошкільного навчального закладу у становленні самостійності в ранньому онтогенезі (Н.М.Авдєєва, О.Л.Кононко, Г.О.Люблінська, С.М.Мещерякова); морально-ціннісна площина особистості як складова активної позиції

(Г.І.Морева, Л.С.Почеревіна, С.Г.Якобсон); пізнавальна самостійність та умови її формування в ранньому онтогенезі (П.Я.Гальперін, С.О.Ладивір, О.В.Проскура та ін.).

Аналіз літератури показав, що у психологічній науці дається широке визначення поняття самостійності. Воно розглядається як якість чи властивість особистості (Г.С.Костюк, О.В.Петровський, О.Г.Ковальов), як риса характеру (К.К.Платонов) та як тенденція (Н.Д.Левітов), що свідчить про визнання стійкості самостійності як особистісного утворення, яке забезпечує визначений характер і рівень поведінки та діяльності особистості.

В основному, автори виділяють поняття самостійності, яке притаманне зрілій особистості.

Щоб сформулювати найбільш повне визначення поняття самостійності, ми звертаємося до різних джерел. Зокрема, за одним із визначень, *самостійний* – ...вільний, незалежний, здатний діяти сам без сторонньої допомоги або керівництва; здатний на незалежні дії, вчинки і т.ін.; ... позбавлений сторонніх впливів; оригінальний. Самостійність – властивість і стан за значенням “самостійний” – уміння діяти без сторонньої допомоги або керівництва; самостійні дії [1].

За визначенням С.Ю.Головіна, самостійність – узагальнена властивість особистості, що проявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці й почутті власної відповідальності за свою діяльність і поведінку. Самостійність особистості пов’язана з активною роботою думок, почуття й волі. Цей зв’язок двосторонній: 1)розвиток мисленнєвих та емоційно-вольових процесів – необхідна передумова самостійних суджень та дій; судження й дії, 2)що розвиваються в ході самостійної діяльності, формують здатність не тільки приймати свідомо мотивовані дії, але й досягати успішного виконання прийнятих рішень, незважаючи на можливі труднощі [13, с.711].

В.Й.Бродовська, І.П.Патрик, В.Я.Яблонко виділяють поняття самостійності як вольової властивості особистості, як здатності систематизувати, планувати, регулювати й активно здійснювати свою діяльність без постійного керівництва і практичної допомоги ззовні [34].

Психологи виділили цілий ряд властивостей, які складають сутність самостійності й пов’язаних з нею психічних явищ: здатність до самоствердження, підтримання Я-стабільності, самоконтроль, уміння регулювати власну поведінку й емоційні реакції, уміння зберігати власну думку всупереч зовнішньому тиску, схильність брати на себе відповідальність за важливі події свого життя, а не

звинувачувати в них інших людей, об'єктивні обставини чи долю тощо. Завдяки ретельним спостереженням протягом декількох років за змінами одних і тих самих якостей у досліджуваних вдалося з'ясувати: незважаючи на те, що всі вони різні – одні відрізняються високою постійністю особистісних рис, інші ж мінливі й не передбачувані – важливі, глибинні характеристики самостійності досить стійкі.

Стабільним є й стиль поведінки в конфліктних чи критичних ситуаціях. Одна особистість, стикаючись з певними труднощами, збирається з силами й намагається виправити обставини, які її не задовольняють. Інша порівняно легко пристосовується до них, змінюючи заради цього свою поведінку, цілі й установки. А третя замість того, щоб переборювати несприятливі обставини або самій пристосовуватися до вимог середовища, надає перевагу виходу з негативної ситуації або ухиляється від її усвідомлення. І.С.Кон називає це явище психологічним самозахистом.

Такі чи подібні їм стійкі типи поведінки обумовлені, крім особливостей виховання й минулого досвіду особистості, вродженими властивостями темпераменту й типу вищої нервової діяльності, хоча проблема не зводиться тільки до психофізіологічної індивідуальності. Експериментальні дослідження показали, що відстоювання власного судження залежить і від впевненості в собі, і від значущості виниклих суперечностей, і від міри авторитетності групи, яка сформулила неприйнятне судження, і від положення індивіда в цій групі, і від бажання що б то не було залишитися членом цієї групи, і від наявності чи відсутності психологічної підтримки тощо.

І.С.Кон розглядає індивідуально-психологічні передумови самостійності як досить стійкі, але це не означає, що вони незмінні. Різноманітні дані психологічних досліджень, які свідчать про велике значення раннього дитинства в становленні особистості, призвели до розповсюдження фаталістичних поглядів, ніби перші роки життя раз і назавжди визначають майбутні властивості дорослої людини. Насправді, за визначенням дослідника, “в дитинстві закладаються тільки передумови і можливості майбутнього розвитку, а як саме й наскільки вони реалізуються – це залежить від подальшого життєвого досвіду”. Хоча, як вважає дослідник, життєвий досвід дійсно сприяє розвитку самостійності, але “вектор” цієї самостійності тісно пов'язаний з уроками тієї школи, у якій він набутий, “причому школи не тільки загальнокультурних традицій, але й індивідуального, побутового досвіду” [3, с. 271-272].

Отже, самостійність визначається авторами як здатність до незалежних дій, вчинків тощо; як узагальнена властивість особистості, що проявляється в ініціативності, критичності й

пов'язана з активною роботою думок, почуття й волі; як вольова властивість особистості, здатність систематизувати, планувати, регулювати й активно здійснювати свою діяльність; як властивість, що полягає у здатності виходити за межі ситуаційних поведінкових обмежень і рольових приписів (мотивація досягнення).

Розгорнутий аналіз тенденцій в інтерпретуванні дефініції “самостійність” представлено в працях О.Л.Кононко. Як зазначає дослідниця, самостійність слід розрізняти як достатньо стійку тенденцію до незалежної й ініціативної поведінки й самостійність як ситуативний прояв. У психології ініціатива визначається як прояв людської активності, яка не стимульована ззовні й не визначена незалежними від неї обставинами.

Поряд із поняттям самостійності виділяється поняття активності, яке теж трактується неоднозначно. Зокрема, у радянській психології принципове значення надавалося поняттю *активності особистості* (Б.Г. Ананьєв, В.В. Богословський, О.В. Запорожець, А.Г. Ковальов, Г.С. Костюк, О.В. Петровський, С.Л. Рубінштейн).

З теоретичних джерел відомо, що активність особистості проявляється у свідомій діяльності. Спонукою до діяльності є мотиви і вибір вчинку, що залежать від власної позиції. Можна взяти на себе відповідальність за свої вчинки, стати на позицію “Я сам” і виходити зі своєї системи цінностей. Але можна чинити “як усі” для того, щоб зняти з себе відповідальність за власні вчинки [О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Е.В. Ільєнков].

За психологічним визначенням М.М.Толстих – активність особистості – це властивість, що полягає в намаганні розширювати сферу своєї діяльності, виходячи за межі ситуаційних поведінкових обмежень і рольових приписів (мотивація досягнень) [12, с. 11].

Аналізуючи активність як особистісне явище, автори звертають увагу на мотивацію і самооцінку. К.А.Абульханова-Славська виокремила типи особистості, активність якої залежить від того, з яких позицій здійснюється самооцінка. Такий підхід дає можливість досліджувати діалектику багатопланових співвідношень, спираючись на психологію особистості, й поряд із цим не відкидати форми її суспільної зумовленості [1].

Активність особистості може бути зумовлена цілим комплексом соціальних установок і внутрішньою позицією самої особистості (“об’єктивізацією”, значущістю, відповідальністю, домаганнями та іншими мотивуючими факторами) [8].

Психологи стверджують, що в сприятливих умовах у здорового індивіда розвиваються три види активності: фізична, психічна, соціальна. *Фізична активність* – природна потреба здорового

організму в русі, у фізичних навантаженнях, у переборенні можливих перепон. Фізична активність виступає як передумова психічного розвитку в онтогенезі. *Психічна активність* – потреба індивіда у пізнанні навколишньої дійсності, у тому числі суспільних відношень. До психічної активності належать потреби у пізнанні самого себе. Усі види пізнання здійснюються через *рефлексію*, форму розумової діяльності, спрямовану на осмислення власних дій та дій інших людей. Умовою для розвитку психічної активності виступає людська діяльність: спілкування, предметна діяльність, ігрова, навчальна, трудова, а також “фактори місця”, що відображають соціальні сподівання тієї чи іншої групової спільності. *Соціальна активність* – потреба особистості в зміні чи підтримці основ людського життя відповідно до свого світобачення, своїх ціннісних орієнтацій. Соціальна активність полягає у спрямованості на зміну обставин життя людей та на самозміну з користю для себе і для інших людей. Умовою для розвитку соціальної активності виступає як комплекс усіх “факторів місця”, які впливають на індивіда, так і такі види людської діяльності, як спілкування, пізнання, праця, а також суспільно-політична та художньо-естетична діяльність. Соціальна активність особистості визначається розвитком трьох складових: світобаченням, обов’язком і волею.

Усі види людської активності, безумовно, характеризуються взаємовпливом. Однак втрата фізичної активності саме в силу своєї соціальної природи не позбавляє її можливості розвивати й утверджувати свою психічну й соціальну активність. Соціальна активність особистості не тільки зумовлена її психічною активністю, але, у свою чергу, визначає подальший розвиток психічної й фізичної активності [2, с. 229-231].

Дослідження П.Я.Гальперіна, О.В.Запорожця, О.М.Леонтєва, Г.О.Люблінської показали, що активність дитини виявляється не тільки в іграх, праці або на фізкультурних заняттях. Вона відіграє істотну роль у будь-якому пізнавальному процесі, має різні форми, проходить на різних рівнях, але є завжди однією з вирішальних умов діяльності дитини та її розвитку в цілому. „Активність дитини – в її діях. І бути активним – це означає бути діяльним” [10].

Слідкуючи за динамікою розвитку дитини протягом онтогенезу, можна побачити, що активність спостерігається ще в пренатальному періоді. На ранніх стадіях розвитку активність зародка виявляється в його рухах, що мають безумовно-рефлекторний, мимовільний характер. Після народження ці рухи змінюються завдяки утворенню багатьох умовно-рефлекторних зв’язків. Активність дитини переддошкільного віку виявляється в тому, що вона опановує безліч

показаних їй дій. Унаслідок навчання дитина засвоює багато навичок і вже до трьох років уміє вмиватися, самостійно їсти, одягатися.

У розвитку активності дитини О.М.Леонтьєв, П.Я.Гальперін, О.В.Запорожець та ін. дослідники виділяють такі лінії:

а) реактивні дії, якими немовля відповідає на вплив конкретного подразника (зокрема на словесний наказ дорослого), стають дедалі більш довільними, певні дії гальмуються, інші здійснюються, передаючи зростаючі бажання і потреби самої дитини. Активність набуває творчого характеру;

б) прості одноактні рухи – відсмикування ноги, крик, повертання голови – перетворюються під впливом системи навчання, показу, наслідування у складну за структурою систему цілеспрямованих дій з предметами, а потім – у цілу складну діяльність: гру, спостереження за тваринами, навчальну роботу, образотворчу діяльність. Ця діяльність підпорядкована певним мотивам і спрямована на досягнення певної мети. Вона набуває дедалі більш організованого і керованого характеру;

в) у міру того, як дитина оволодіває мовою, її активність стає інтелектуальною і включає обмірковування майбутньої конструкції, задум гри, пошуки шляхів для виконання трудового доручення тощо. На кінець дошкільного віку активність дитини вже може набирати форм суто мисленевої діяльності;

г) на всіх ступенях розвитку активність дитини виявляється:

– у наслідувальних діях (словах, іграх, манері поведінки);

– у виконавських діях, коли дитина на вимоги дорослого виконує потрібні рухи і дії, так виробляються навички;

– у самостійних діях, коли дитина має справу з новими предметами, обмацує їх, перебирає, обсмоктує. Основою цих довільних самостійних дій є могутній дослідницький (орієнтувальний) рефлекс “що таке?”. З опануванням мови дослідницький рефлекс виявляється в багатьох запитаннях, з якими дитина звертається до дорослих;

д) свою активність діти рано спрямовують на дорослого, зумовлюючи з його боку зворотний вплив. Дитина чекає від дорослих допомоги в усьому: у процесі прийому їжі, усуненні болю, досягненні результатів у конструюванні, грі. Проте в процесі розвитку це ставлення змінюється;

е) починаючи з переддошкільного віку, дитина вчиться спрямовувати свою активність на самовдосконалення, самовиховання. Поставлена і бажана мета спонукає дитину до зусиль. Дедалі частіше і наполегливіше вона домагається, щоб її визнали гідним учасником різних ігор, змагань [8, с.52].

На всіх ступенях вікового розвитку виявляються різні види активності дитини, проте зміст кожного з них, роль у загальному процесі розвитку і місце серед інших видів істотно змінюються. Індивідуальні відмінності в активності позначаються на всіх взаємостосунках дитини з іншими людьми. Чим старша дитина, тим більший її досвід, тим ширше й різноманітніше виявляються її самостійність та ініціатива, що дедалі помітніше впливають на зміст та особливості спілкування з оточуючими [7].

У дослідженнях О.Л.Кононко визначено, що активність і самостійність дитини раннього віку має тісний зв'язок з волею, тому що виконання завдання вимагає від дитини цілеспрямованості, вольових зусиль, уміння проявляти наполегливість. Вольові риси особистості вважаються стрижнем самостійності. У самостійної дитини завжди достатньо розвинена воля, така дитина рішуча у своєму виборі та оцінках, впевнена в досягненні мети. Залежна дитина завжди безвільна. Вона, навіть якщо й володіє знаннями, не вміє самостійно реалізувати свої здібності. Дослідниця не відкидає існування певного зв'язку між самостійністю й емоціями дитини: завдання, яке пропонує їй дорослий для виконання, повинне стати її завданням, набути для неї смислового значення, стати переживанням. Характер почуттів, які проявляє дитина під час самостійного виконання, пов'язаний з її інтересами [5, с.11].

Вченою виділяються послідовні етапи розвитку самостійності: від елементарного прояву активності немовляти до зрілої самостійності дорослої людини. Між ними лежать три проміжні форми:

- виконавча активність – найпростіша форма самостійності. Вона характеризується вмінням дитини діяти за зразком дорослого;
- самостійність дитини, яка виявляється в тому, що дошкільники починають використовувати набуті знання й уміння без зразка дорослого, тобто вносити у виконання елементи ініціативи;
- найвища для дошкільного віку самостійність виявляється в тому, що у свою роботу дитина вчиться вносити елементи творчості [5, с. 12].

Дослідниця вважає, що для того, щоб дитина у своїй діяльності змогла бути самостійною, вона обов'язково повинна мати необхідний для її виконання рівень розвитку знань, умінь і навичок. Але не будь-яка дитина, що має цей рівень, проявляє самостійність. Самостійність передбачає сформованість у дошкільника ще й елементарного почуття обов'язку [6, с. 8].

Отже, необхідність виникнення самостійності дитини раннього віку визначається розвитком самого життя: його складніші умови

вимагають від дитини здатності бути ініціативною, незалежною, оптимістичною. Саме завдяки пробудженій в дитинстві активності вона може розвиватись у змістовну, цілеспрямовану особистість, здатну знайти своє місце в житті. Чим більш розвинена активність особистості, тим інтенсивніше її життя, тим ширші й різноманітніші її контакти з навколишнім світом.

Отже, самостійність є комплексною, інтегрованою характеристикою особистості з такими складовими, як незалежність – уміння обходитися без допомоги дорослого і просити її лише тоді, коли в цьому є реальна потреба; приймати самостійне рішення, робити власний вибір; ініціативність – уміння висувати нові ідеї, подавати сміливі пропозиції, пропонувати нестандартні дії, оригінальний зміст, несподівані рішення; самооцінка – уміння виробляти самооцінне судження.

Самостійність визначається як достатньо стійка тенденція до незалежної й ініціативної поведінки, а також як ситуативний прояв. У трактуванні поняття “самостійність” розрізняють показники незалежний і автономний.

Викладені в дослідженні теоретичні результати не претендують на вичерпне розв’язання проблеми становлення самостійності в ранньому віці. Перспективи подальших досліджень цієї проблеми вбачаються у порівнянні проявів самостійності дітей раннього віку, які відвідують дошкільні навчальні заклади та виховуються в різних типах сімей.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
2. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 1988. – 336 с.
3. Кон И.С. Психология самостоятельности / Педагогика здоровья. – М.: “Педагогика-Пресс”, 1992. – С.268-273.
4. Кононко Е. Л. Чтобы личность состоялась. – К.: Рад.шк., 1991. – С. 192-220.
5. Кононко Е. Л. Я сам. – К.: Рад.шк., 1983. – С. 6-25.
6. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. для вищих навч. закладів. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
7. Люблинская А.А. Воспитателю о развитии ребёнка. – М.: Просвещение, 1972. – С.113-123, 170-174.
8. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Видавниче об’єднання “Вища школа”, Головне видавництво, 1974. – 355 с.

9. Мещерякова С., Авдеева Н. С чего начинается личность // Дошкольное воспитание, 2004, №8. – С.86-94.
10. Павлова Л.Н. Знакомим малыша с окружающим миром: Кн. для раб. дошк. учреждений. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
11. Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
12. Развитие самостоятельности и активности в дошкольном возрасте: Сб. научных трудов/ Отв.ред.Т.И.Бабаева. – СПб., 1996.
13. Словарь психолога-практика / Сост. С. Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, 2001. – 976 с.

The article opens the issue of the child's early childhood development and autonomy as the basic characteristics of the young child's personality.

Keywords: personality, early age, the child early age, the young person.

Отримано: 12.02.2010

УДК 37.018.1:159.923

Л.Й. Єзерницький, С.О.Ренке

ХАРАКТЕРИСТИКА ВЗАЄМВІДНОСИН МІЖ БАТЬКАМИ ТА ДІТЬМИ

Стаття розглядає стосунки між батьками та дітьми; негативні фактори батьківського виховання як чинники погіршення взаємостосунків між дітьми та батьками, а також погіршення особистісного розвитку дитини.

Ключові слова: стосунки, виховання, розвиток, поведінка, особистість, самооцінка, педагогічні проблеми, соціалізація, психологічні механізми.

Статья рассматривает отношения между родителями и детьми; отрицательные факторы родительского воспитания, как факторы ухудшения взаимоотношений между детьми и родителями, а также ухудшение личностного развития ребенка.

Ключевые слова: отношения, воспитание, развитие, поведение, личность, самооценка, педагогические проблемы, социализация, психологические механизмы.

У повсякденному житті ми часто стаємо свідками різних стосунків: від щирих і доброзичливих, до нервових і агресивних. В основі першої групи лежать повага і взаєморозуміння, в основі другої – нестриманість і неприйняття. Одні викликають у нас захоплення і задоволення, інші – негативні реакції. Але і перші, і другі повинні спонукати всіх, а особливо батьків, до роздумів над тим, чому так відбувається, що веде до взаєморозуміння, а що тому заважає. Давайте і ми спробуємо в цьому розібратися.” Головне, що треба усвідомити – стійкість гуманних взаємин досягається тільки в результаті усвідомленої потреби (для чого?), розуміння вірності (що це?) і наполегливого прагнення до них (яким чином?) у неперервному педагогічному процесі. Це своєрідні сходинки як усвідомленого прийняття такого типу стосунків батьків і дітей (який обов’язково буде поширюватись і на інших людей як норма людських стосунків), так і його реалізації, завдяки знанням і вмінням їх досягати. Ці знання і вміння повинні бути чітко підпорядковані єдиній меті, завданням родинного виховання, спиратись на стратегію виховання дитини в сім’ї (як загальну, так і вікову), програму підготовки дитини до самостійного життя, створені на її основі індивідуальні моделі виховання з урахуванням можливостей кожної конкретної дитини. Саме вони визначатимуть зміст і форми взаємин батьків і дітей [9, 17].

Найголовніше завдання родинного виховання полягає у тому, щоб підготувати дитину до самостійного життя, сенс якого не тільки у здатності обслуговувати себе, а й у вмінні жити безконфліктно, з радісним серцем, своєю працею приносити користь і задоволення собі та іншим. Його розв’язання досягається поетапним вирішенням більш конкретних завдань, які зумовлені віковими можливостями та потребами вчасного розвитку дитини.

Економічні, соціальні, політичні та культурогенні перетворення, які відбуваються в нашому суспільстві, часто-густо породжують численні педагогічні проблеми сім’ї або, принаймні, їх посилюють і поглиблюють.

Цілеспрямоване та комплексне вивчення сучасного стану сімейного виховання дозволяє виокремити найбільш актуальні педагогічні проблеми, вирішення яких потребує спеціальної підготовки батьків, фахової допомоги спеціалістів та наукового забезпечення на теоретичному й практичному рівнях.

Першочерговою педагогічною проблемою є відсутність єдиної стратегії виховання дитини, недооцінка періоду дошкільного віку в розвитку особистості, нерозуміння його цінності та унікальності, недостатня готовність батьків до виконання виховної функції.

Причина цього криється в обмежених знаннях з вікової педагогіки, психології та фізіології і виявляється в недостатніх навичках спілкування з дитьми, у некритичному ставленні до особистості педагогічної діяльності, нездатності прогнозувати виховний процес у сім'ї та його наслідки. Як окремі педагогічні проблеми можна розглядати невміння батьків користуватися методами сімейного виховання, особистісну поведінку батьків, яка не завжди є педагогічно доцільною, та спровоковану нею поведінку дітей, незнання особливостей первинної соціалізації, дитячої субкультури, вплив засобів масової інформації та індустрії розваг на формування особистості дитини.

Як свідчать численні опитування, батьки не мають чіткої стратегії виховання дітей у сім'ї, оскільки в останнє десятиліття змінилися як самі умови життя, так і пріоритети сімейного виховання. Втрата традиційних орієнтирів та ідеалів старших поколінь, певна невизначеність значної частини молоді щодо особистої стратегії поведінки, загальна розгубленість за умов перебудови суспільства висунули на перший план найпростіші проблеми виживання. Однак нині тенденція вироблення такої стратегії стає вже помітною.

Орієнтація суспільства на розвиток ринкових відносин у сфері виробництва, комп'ютеризація засобів виробництва та більшу відкритість для інтеграції в нашу культуру інших культур на перше місце висувають бажання батьків бачити свою дитину майбутнім комерсантом, програмістом чи перекладачем. Відповідно до цього батьки стурбовані тим, щоб виховати в дітей прагматизм, раціоналізм, волю до перемоги. Часто вони власною поведінкою подають дітям приклади агресивності, вважаючи таку в сучасних умовах життя надзвичайно важливою якістю ("Якщо ти не встигнеш щось ухопити, це зроблять інші"). Водночас такі особистісні якості, як доброта, уміння співчувати й допомагати іншим, у сучасній ієрархії батьківських цінностей посідають значно нижчі місця.

Характерною особливістю сучасного сімейного виховання є також суттєве обмеження можливостей соціального оточення дитини; молоді батьки намагаються перешкодити впливу на дитину бабусь і дідусів з їхніми "допотопними" моральними цінностями; спілкування з ровесниками, в основному, обмежене часом перебування в дошкільному закладі; спілкування з іншими людьми (сусідами, знайомими або малознайомими) вважають небажаним. Діти рідко відвідують театри, виставки, ходять на екскурсії чи граються на подвір'ї разом з батьками. Таким чином спосіб засвоєння світу для дитини перетворюється з безпосереднього на опосередкований.

Сучасні батьки прагнуть того, щоб їхня дитина якнайраніше почала займатись музикою або танцями, вивчати іноземні мови та опановувати комп'ютер. З одного боку, це нормально, а з другого – батьки не завжди орієнтуються на здібності дитини, її інтерес, відповідність віку дитини такому виду діяльності, зрештою – на її стан здоров'я. Зміст дитячого життя планується тільки батьками: вони самі вирішують, що їй цікаво, а що – ні, чим вона повинна займатись і чого навчатись. Така поведінка батьків отримала назву “синдром зрощування дітей у заданих умовах”. Інакше кажучи, діти відчувають з боку дорослих постійний тиск, суть якого полягає або у вимогах обов'язкового успіху, або в очікуванні на нього.

Порівняно з іншими соціальними інститутами, сім'я має певні особливості, що істотно впливають на становлення особистості дитини. Розглянемо їх:

1. Наявність усіх форм життєдіяльності людини, що реалізуються через функції сім'ї. У результаті сім'я формує власний спосіб життя – мікрокультуру, основою якої є цінності й елементи культури суспільства чи окремих його соціальних верств.

Отже, на думку А. Карлсона, *сім'я* – це суспільство в мініатюрі, з якого вибудовується соціальна взаємодія загалом [4].

2. Включеність дитини в сім'ю з дня її народження, формування саме в сім'ї перших уявлень про те, що добре і що погано, що таке добро і зло, коли дитина найбільшою мірою сприймає виховні впливи. Фактично сім'я є першою сполучною ланкою між людиною і суспільством, яка передає від покоління до покоління генетичний код, певні соціальні цінності, що на суб'єктивному рівні є ціннісними орієнтаціями членів сім'ї.

3. Безперервність і тривалість контакту людей різної статі, віку, з різним обсягом життєвого досвіду спричиняються до інтеріоризації дітьми зразків поведінки насамперед батьків і тільки потім – людей поза сім'єю.

4. Переважно емоційний характер зв'язків між членами сім'ї, що базуються на любові і симпатії, створює сприятливу основу для спрацювання таких неусвідомлюваних дитиною соціально-психологічних механізмів впливу, як наслідування, навіювання, психічне “зараження”. При цьому забарвленість емоційних контактів впливає на формування почуття задоволення (незадоволення) собою і оточенням.

Особливо значна роль сім'ї у становленні особистості дитини є на первинному етапі її соціалізації [10].

Так, на першій стадії (до одного року) дитина розвивається за віссю “довіра – недовіра”. Ступінь розвитку почуття довіри до інших людей і світу загалом залежить, насамперед, від якості материнської

турботи, причому не так від кількості їжі чи ласки, які здатна надати мати, як від особливостей спілкування, здатності матері передати відчуття стабільності, тотожності переживань, того, що вона є людиною, якій можна довіряти.

На другій стадії (1–3 роки) дитина розвивається за віссю “автономія – сором і сумнів”. Насамперед формується здатність до самоконтролю тілесних виявів, встановлюється певне співвідношення виявів впертості і добровільності дій. Особливості такого співвідношення залежать від готовності батьків поступово надавати дитині можливість самостійно контролювати свої дії, ненав’язливо обмежуючи її в тих сферах життя, які є потенційно або реально небезпечними для дитини і оточуючих. Переживання сорому проявляються як лють, спрямована на себе, коли дитині забороняється бути самостійною, коли батьки постійно або роблять усе за дитину, або очікують, що вона робитиме самостійно те, що поки що не може робити. У результаті у дитини може сформуватися невпевненість у собі, слабка воля.

Третя стадія (3–6 років) визначається розвитком дитини за віссю “ініціативність – провина”. При цьому ініціатива додає до автономії здатність брати на себе зобов’язання, планувати, розв’язувати нові завдання, набувати нових корисних навичок. Чи переважатиме у дитини ініціатива, значною мірою залежить від того, як батьки ставляться до її волевиявлення, визнають і задовольняють її право на допитливість, фантазію, творчість.

Почуття провини у дитини викликають батьки, які не заохочують до самостійності або надмірно карають.

Отже, сім’я, особливості взаємодії батьків і дитини багато чому забезпечують (чи не забезпечують) успіхи дитини на подальших етапах її соціалізації.

До характеристик, що визначають особливості соціалізації в сім’ї, зараховують [2; 7]:

- соціально-демографічну структуру сім’ї (соціальне становище членів сім’ї, професійний статус батьків, стать, вік, кількість членів сім’ї, наявність різних поколінь);
- превалюючий психологічний клімат, емоційну настроєність сім’ї;
- тривалість і характер спілкування з дітьми;
- загальну і, зокрема, психолого-педагогічну культуру батьків;
- зв’язок сім’ї з іншими спільнотами (школою, родичами тощо);
- матеріально-побутові умови.

В Україні типовою є нуклеарна сім’я з невеликою кількістю дітей (52,1 % – з однією дитиною), із професійно зайнятими батьками, які

підтримують здебільшого ділові контакти з родичами. У неповних сім'ях виховуються 1,5 млн дітей. Внаслідок зменшення реальних доходів родин переважна їх більшість не має можливості створити для дітей сприятливі умови життя [1].

Отже, сучасна українська сім'я часто не має змоги повною мірою реалізувати свій виховний потенціал. Це спричинюється як особливостями суспільного виховання, так і негативними змінами всередині сім'ї: зниженням її стабільності, малодітністю, послабленням традиційної ролі батька, трудовою зайнятістю жінки та ін.

На особистість дитини особливо впливає стиль її стосунків з батьками, що лише частково зумовлюється їх соціальним становищем.

Як відомо, існує кілька автономних психологічних механізмів соціалізації, за допомогою яких батьки впливають на своїх дітей [5]. Це насамперед ідентифікація і наслідування, у процесі яких діти засвоюють соціальні норми поведінки, ціннісні орієнтації, беручи приклад з батьків, прагнучи стати такими, як вони. При цьому наслідування супроводжується певними очевидними діями, тоді як ідентифікація передбачає отождолення дитини з батьками на основі сильного емоційного зв'язку з ними.

Крім того, батьки впливають на своїх дітей через механізм підкріплення: заохочуючи поведінку, що вважається правильною, і караючи дитину за порушення правил, батьки поступово вкорінюють у її свідомість систему норм.

Батьки можуть використовувати різні засоби заохочення – соціально-психологічні (наприклад, похвала) чи матеріальні (винагороди, привілеї). При цьому похвала батьків, з якими дитина перебуває у дружніх стосунках, як правило, дієвіша, ніж похвала батьків байдужих, холодних. Ефект заохочення залежить також від того, як діти сприймають його. Якщо в разі очікування винагороди діти дотримуються вимог батьків, то у протилежному разі вони можуть не дотримуватись цих вимог. Аналогічно діти оцінюють похвалу. Якщо їх хвалять за все, що б вони не зробили, похвала перестає бути засобом заохочення.

Якщо потрібно покарати дитину за певну провину, це слід робити одразу після неї. При цьому необхідно бути суворим, але не жорстоким. Надто суворе покарання, як правило, викликає в дитини страх, озлобленість, вона починає уникати людини, що суворо поводить з нею, а в разі загострення стосунків може втекти з дому. Дослідження свідчать: правила поведінки, що нав'язуються через суворі покарання, діти засвоюють найменшою мірою. Покарання буде дієвішим, якщо пояснити дитині, за що її карають. Експери-

ментально встановлено, що дитина швидше підкориться, якщо їй спокійно і дохідливо пояснити, чому вона має це робити, ніж без пояснень покарати за неслухняність [11].

Важливою умовою дії механізмів впливу є авторитет батьків.

Розрізняють такі види авторитету:

- формальний, що визначається особливостями соціальних ролей;
- функціональний, що спирається на компетентність, ерудицію, досвід;
- особистий, що залежить від особистісних якостей.

Авторитет батьків залежить від частоти і якості контактів з дитиною; інформованості про справи дитини; ступеня розуміння і рівня вирішення питань, що турбують дитину; активності в самовдосконаленні і вдосконаленні оточення.

Аналізуючи досвід сімейного виховання, А. Макаренко дійшов висновку: багато хто з батьків не розуміє значення свого авторитету для дітей. Іноді поведінка батьків призводить до формування помилкового авторитету. Наведемо основні його види [6].

- Авторитет пригноблення. При цьому діти виростають або затурканими, безпорадними, або самодурами, відплачуючи за пригноблене дитинство.
- Авторитет чванства, коли батьки постійно вихваляються своїми заслугами, є зарозумілими у ставленні до інших людей. При цьому діти часто виростають хвалькуватими, не вміють критично ставитись до власної поведінки.
- Авторитет підкупу, коли слухняність дитини “купується” подарунками, обіцянками. При цьому може вирости людина, привчена викручуватись, пристосовуватись, яка прагне одержати якнайбільше вигод тощо.

Справжній авторитет ґрунтується на любові, повазі до особистості дитини в поєднанні з високою вимогливістю до неї.

Сімейна соціалізація не зводиться до безпосередньої взаємодії дитини і батьків. Так, ефект ідентифікації може нейтралізуватись механізмом рольової взаємодоповнюваності (наприклад, у сім'ї працьовитих батьків, незважаючи на добрий взірець, дитина може й не бути працьовитою, якщо сім'я не мала потреби виявляти цю якість).

Важливим є також механізм психологічної протидії, коли дитина, волю якої жорстко обмежували, може виявляти підвищений потяг до самостійності, а дитина, якій усе дозволяли, може вирости несамостійною.

І хоча неможливо однозначно виявити залежність конкретних властивостей особистості дитини від властивостей її батьків або ж

від методів їхнього виховання, проте така залежність існує. При цьому різні сфери розвитку дитини пов'язані з різними проявами сімейних взаємин. Так, дослідники Ф. Кован і К. Кован [12] виявили, що когнітивний розвиток дитини найсильніше корелює з особливостями її навчання у процесі спілкування в підсистемі “батько – дитина”, а поведінкова сфера найбільшою мірою пов'язана з поведінкою батьків один до одного при спільній сімейній взаємодії.

Особливо важливими для розвитку особистості дитини є дві пари ознак, які визначають поведінку батьків: прийняття (тепло, любов) – неприйняття (ворожість), що задають емоційний тон стосунків, і терпимість (самостійність, воля) – стримування (контроль), що визначають переважаючий у сім'ї тип контролю і дисципліни.

За віссю “прийняття – неприйняття” в першому випадку основними засобами виховання є увага і заохочення; батьки орієнтовані, насамперед, на виокремлення позитивних якостей дитини, задоволені спілкуванню з нею, сприймають її такою, якою вона є. У другому випадку основними засобами виховання є суворість і покарання; батьки не сприймають своїх дітей (виокремлюють у них, насамперед, негативні риси), не дістають задоволення від спілкування з ними, часом виявляючи ворожість.

Численними дослідженнями доведено перевагу першого підходу до виховання дітей.

Дитина, яка позбавлена любові, має менше можливостей для досягнення високої самоповаги, створення стійкого, позитивного Я-образу побудови теплих стосунків з іншими людьми. Вивчення особистості людей, які страждають на невротичні розлади, відчувають труднощі у спілкуванні та професійній діяльності, свідчить про те, що всі ці явища набагато частіше виявляються в людей, яким у дитинстві бракувало батьківської уваги і тепла.

Недоброзичливість або неухважність, крім того, жорстоке поводження батьків із дітьми викликає в останніх неусвідомлювану ворожість, що спрямовується зовні (наприклад, трансформується в агресивні дії не тільки проти батьків, а й проти сторонніх людей) або всередину і виявляється в почутті провини, тривоги, низькій самоповазі тощо [11].

За віссю “тривожність – стримування” в першому випадку батьки впливають на дитину через похвалу, пояснення її наслідків дій, обґрунтовують свої вимоги. У другому випадку тактика стримування припускає застосування батьківської влади через наказ, насильство, фізичне покарання, батьківський контроль над бажаннями дитини.

Психолог Д. Баумрінд виявила три моделі поведінки дітей залежно від особливостей поведінки батьків [8]:

- модель I – діти з високим рівнем незалежності, зрілості, упевненості в собі, активності, стриманості, допитливості, доброзичливості, які вміють розбиратися в оточенні;
- модель II – діти, недостатньо впевнені в собі, замкнені й недовірливі;
- модель III – діти, невпевнені в собі, не виявляють допитливості і не вміють стримуватись.

Здійснивши дослідження, Д. Баумрінд вирізнила чотири показники поведінки батьків, що впливають на формування у дітей відповідних рис:

- контроль – високий бал за цим показником означає істотні впливи батьків на діяльність дітей, послідовність у висуванні вимог;
- вимога зрілості – високий бал за цим показником свідчить про те, що батьки висувають вимоги, що сприяють формуванню у дітей зрілості, незалежності, самостійності, високого рівня здібностей в інтелектуальній, соціальній та емоційній сферах;
- спілкування – високий бал за цим показником означає, що батьки орієнтовані на переконання дитини, обґрунтування своїх вимог, готовність вислухати думку дитини;
- доброзичливість – високий бал за цим показником свідчить про зацікавленість батьків у розвитку дитини (похвала, радість від успіхів дитини), тепле ставлення до дитини (любов, турбота).

Сукупність установок батьків, їх емоційного ставлення до дитини, сприйняття дитини батьками і відповідних способів поводження з нею утворюють стиль сімейного виховання.

Психолог Е. Шефер [8] розрізняє кілька стилів сімейного виховання, що пов'язані, на нашу думку, з авторитарним, ліберальним і демократичним стилями.

Оптимальним для практики сімейного виховання вважається демократичний стиль, що характеризується високим рівнем вербального спілкування між дітьми і батьками; включеністю дітей в обговорення сімейних проблем; урахуванням їхньої думки; готовністю батьків у разі потреби прийти на допомогу дітям, одночасно з вірою в їх успішну самостійну діяльність, адекватним батьківським контролем. Відхилення від демократичного стилю в бік авторитаризму, ліберальної вседозволеності чи надмірної центрації на дитині спричинює відповідні деформації її особистості.

Так, В. Гарбузов вирізняє три типи неправильного виховання, що практикуються батьками дітей, хворих на неврози [13]:

- А (неприйняття, емоційне відторгнення) – неприйняття індивідуальних особливостей дитини у поєднанні з жорстким контролем, регламентацією життя дитини, нав'язуванням їй єдиного правильного (з погляду батьків) типу поведінки; поряд із жорстким контролем цей тип може поєднуватися з недостатнім рівнем контролю, байдужістю, цілковитим потуранням;
- Б (гіперсоціалізація) – тривожно-недовірлива концентрація батьків на стані здоров'я дитини, її соціальному статусі, очікуванні успіхів часто з недооцінюванням індивідуальних психологічних особливостей дитини;
- В (“кумир сім'ї”) – концентрація батьків на дитині, потурання її примхам, іноді на шкоду іншим дітям або членам сім'ї.

Найбільшою мірою шкодять дитині непослідовний, змішаний стиль виховання, неузгодженість і суперечливість установок батьків на процес виховання, оскільки постійна непередбачуваність реакцій батьків позбавляє дитину відчуття стабільності оточуючого світу, породжуючи в неї підвищену тривожність.

Стиль виховання дитини є репродуктивним, тобто багато в чому репродукує стиль виховання, який застосовувався у дитинстві батьків [14]. При цьому самооцінка, Я-образ дитини є інтроекцією батьківського ставлення і способів керування поведінкою дитини, що реалізується, по-перше, через пряме чи непряме (у зразках поведінки) навіювання образу чи ставлення до себе, по-друге, через формування у дитини стандартів виконання тих чи інших дій, формування рівня домагань, по-третє, через контроль за поведінкою дитини, у якому вона засвоює способи самоконтролю.

Я-образ і самооцінка, що навіюються дитині, можуть бути як позитивними, коли дитину переконують у тому, що вона є доброю, розумною тощо, так і негативними, коли дитину переконують у тому, що вона погана, зла, дурна тощо.

У зв'язку з чим Р. Ленг [15] уводить поняття “містифікація” – навіювання дітям, ким вони є. Формами містифікації є приписування (навіювання дитині, що вона слабка, не здатна бути самостійною, погана) та інвалідація (знецінювання думки дитини, її планів та інтересів). У результаті дитина або погоджується з поглядом батьків, або, найчастіше, агресивно виступає проти нього.

Батьки можуть впливати на формування Я-образу дитини також шляхом стимулювання такої поведінки дитини, що може підвищити чи знизити її самооцінку, змінити в неї власний образ. Це спостерігається, наприклад, у результаті орієнтації дитини на реалізацію певних цілей і планів, досягнення тих чи інших стандартів.

Батьки орієнтують дітей бути завжди першими. Часто за цим стоїть бажання батьків бачити дитину видатним артистом, спортсменом тощо, щоб дитина досягла тих цілей, які, можливо, не вдалося реалізувати їм. Якщо при цьому вимоги і плани батьків не збігаються з інтересами і схильностями дитини, її можливостями, це найчастіше призводить до того, що дитина не може реалізуватись, втрачає самоповагу, що спричинюється до негативної Я-концепції.

Розрізняють такі причини неадекватного ставлення до дитини:

- психолого-педагогічна некомпетентність батьків, некритично засвоєні ригідні стереотипи виховання дитини, що призводить до стихійності виховання, неузгодженості установок і дій батьків тощо;
- особистісні особливості батьків;
- особливості взаємин подружжя чи інших членів сім'ї, що проєктуються на дитину.

Якщо перша причина не потребує коментарів, то щодо другої слід зазначити, що ще в 1922 р. А. Адлер описав тип тривожної матері, що надміру опікується дитиною, тим самим паралізуючи її власну активність і самостійність [16].

Дослідник О. Захаров [15], характеризуючи особистісні особливості батьків дітей, що страждають на невроз, зазначає, що матері вирізняються тривожністю і невпевненістю у собі в поєднанні з надмірною пунктуальністю, нетерпимістю, конфліктністю, недостатньою емоційною чуйністю, а батьки – пасивністю, м'якістю, певною мінорністю загального фону настрою.

Негативно впливають на процес виховання дитини не тільки такі індивідуальні особливості батьків, як тривожність і ефективність, а й домінантність, владність, бажання підкорити дітей і домогтися від них беззастережної слухняності (особливо це стосується ставлення матері до сина); марнославство батьків, що призводить до підвищеного рівня домагань щодо можливостей дитини.

Особливості взаємин членів сім'ї так само впливають на психічний розвиток дитини. Так, О. Варга [3], спостерігаючи за дітьми, які страждають на нічний енурез, виявила, що невротичний синдром у дитини стає умовно бажаний і для батьків, витісняючи негаразди у сфері власних інтимних стосунків.

Слід зазначити, що батьки переносять особистісні проблеми і проблеми у стосунках з іншими членами сім'ї на дітей переважно підсвідомо, найчастіше з глибоким переконанням, що саме так дитині роблять добро. Проте в результаті неадекватне ставлення батьків призводить до деформації особистості дитини, утрудняє можливості

її самореалізації, актуалізуючи тим самим необхідність надання сім'ї психологічної допомоги.

Список використаних джерел

1. Алексеевко Т. Педагогічні проблеми молодшої сім'ї: Навч посібник. – К. : ІЗМН, 1997.
2. Бондарчук О. І. Сім'я як осередок соціалізації дитини // Проблеми соціальної захищеності дітей в ринкових умовах. – К. : АЛД, 1998.
3. Бейкер К. Теория семейных систем М. Боуена: [Ст. амер. психолога] // Вопросы психологии. – 1991. – №6. – С. 155–164.
4. Вишневецкая В.Н. Экспериментальное исследование психологических особенностей антиципации супругами развития своих отношений // Вісник Дніпропетровського університету. – Дніпропетровськ. – 2000. – Вип. 5. – С. 32–41.
5. Гребенников И.Ф. Основы семейной жизни. – М.: Просвещение, 1991. – 153 с.
6. Желдак И.М. Искусство быть семьей: Практическое пособие. – М., 1998. – 75 с.
7. Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.Н. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – Л., 1983. – 310 с.
8. Калашник Т.И. Метод позитивной психотерапии в групповой и индивидуальной психокоррекции. – Одесса – Черкасы – Висбаден, 2000. – 73 с.
9. Ковалев С.В. Психология современной семьи. – М.: Просвещение, 1988. – 185 с.
10. Кошечко Н.В. Тренінг “Молодь вибирає конструктивний конфлікт” // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №7–11.
11. Кравець В.П. Психологія сімейного життя: Навч. пос. – Част. I. – Тернопіль, 1995. – 696 с.
12. Кравець В.П. Психологія сімейного життя: Навч. пос. – Част. II. – Тернопіль, 1995. – 696 с.
13. Кравченко Т., Хромова О. Сімейне виховання та його технології // Учитель. – 2000 №1. – С.17-21.
14. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии / Пер. с англ. А.Д. Иорданского. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1998. – 304 с. (Библиотека психологии и психотерапии).
15. Молода сім'я: проблеми та умови її становлення / За ред. проф. А.Й. Капської. – К.: ДЦССМ, 2003. – 184 с.

16. Москаленко В.В. Конфлікт // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №5. – С. 13–16.
17. Пезешкиан Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия: Пер. с нем. / Общ. ред. А.В. Брушлинского и А.З. Шапиро, предисл. А.В. Брушлинского, коммент. А.З. Шапиро. – 98 с.

The article examines relations between parents and children; negative factors of paternal education, as factors of worsening of mutual relations between children and parents, and also worsening of personality development of child.

Key words: relations, educations, development, conduct, personality, self-appraisal, pedagogical problems, socialization, psychological mechanisms.

Отримано: 14.03.2010

УДК 159.954:82-053.67

О.А. Кривопишина

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЖАНРОВОЇ СВОЄРІДНОСТІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ В ЮНОСТІ

Здійснено експериментальне дослідження жанрової своєрідності продуктів літературної творчості сучасних авторів вербально-художнього тексту; проаналізовані дані стосовно наявності-відсутності залежності між віковими періодами створення творчого продукту і жанровою приналежністю продукту літературної творчості.

Ключові слова: продукти літературної творчості, автори вербально-художнього тексту, жанрова своєрідність, вікові періоди.

В статті представлені результати експериментального дослідження жанрового своеобразия продуктів літературного творчства сучасних авторів вербально-художественного тексту; проанализированы данные наличия-отсутствия зависимости между возрастными периодами создания творческих продуктов и жанровым своеобразием литературного творчества.

Ключевые слова: літературні жанри, автори вербально-художественного тексту, візастні періоди, літературне творчество, творческий продукт.

Актуальність. У сучасній психологічній науці створені передумови для дослідження літературної творчості: виконано ряд фундаментальних досліджень з проблем психології творчості (С.Л. Рубінштейн, Я. О. Пономарьов, Б. М. Кедров, О. К. Тихомиров, А. В. Брушлинский, В. О. Моляко, Н. С. Лейтес, Б. М. Теплов, В. А. Крутецкий та ін.); визначено специфіку особистісного становлення в творчих видах діяльності (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьев, О. О. Бодалев, А. В. Брушлинский, В. П. Зінченко, В. М. М'ясищев, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін, М. Г. Ярошевський та ін.); вивченні системно-структурні характеристики різних видів творчості (В. В. Давидов, В. М. Дружинін, О. М. Дяченко, Л. А. Венгер, Н. С. Лейтес, О. М. Матюшкін, А. А. Мелик-Пашаев, В. С. Мухіна).

У процесі вивчення психологічних особливостей літературної творчості в юності було проведено біографічне експериментальне та експериментальне констатуюче дослідження процесу літературної творчості на матеріалі (авто)біографічних даних авторів вербально-художнього тексту минулого і сучасності.

Мета: експериментально дослідити жанрову своєрідність продуктів літературної творчості сучасних авторів вербально-художнього тексту.

Завдання дослідження: праналізувати дані стосовно наявності-відсутності залежності між віковими періодами створення творчого продукту і жанровою приналежністю продукту. **Методи :** анкетування, біографічна бесіда, інтерв'ювання, аналіз продуктів творчої діяльності, якісний аналіз та статистичні методи обробки даних.

Організація і результати дослідження.

У ході експерименту досліджувалися дані групи А (200 респондентів, які займалися і займаються літературною діяльністю в даний час). Групу А було розподілено на дві підгрупи по 100 респондентів у кожній, залежно від якості творчого продукту (далі для зручності називаємо їх відповідно підгрупами А1 і А2). До підгрупи А1 увійшли респонденти з високим рівнем якості творчого продукту, до підгрупи А2 увійшли респонденти з достатнім рівнем якості творчого продукту. До групи Б увійшли респонденти з різним рівнем якості творчого продукту, які в теперішній час не займаються літературною діяльністю (див. рис. 1).

У жанрі казки літературні твори писали лише 13 респондентів із великої вибірки групи А 200. Відповідно статистичні дані через обмеженість методу математичної обробки даних за критерієм χ^2 відсутні.

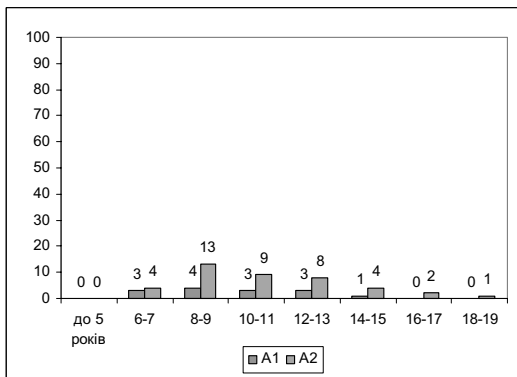


Рис. 1. Казка у респондентів групи А (підгрупи А1 і А2)

У жанрі поезії літературні твори респонденти групи А (підгрупи А1 і А2) створювали від 5 до 19 років.

У респондентів підгрупи А1 за критерієм χ^2 на 0,05 рівня значимості були виявлені статистично значимі різниці між віковим періодом до 5 та 10-11 років і між віковим періодом від 10-11 до 16-17 років. Статистично значимий пік припадає на вік 14-15 років, що збігається із візуальним.

У респондентів підгрупи А2 за критерієм χ^2 на 0,05 рівня значимості також були виявлені статистично значимі різниці між віковим періодом до 5 та 10-11 років і між віковим періодом від 10-11 до 16-17 років. Статистично значимий пік припадає на вік 14-15 років, що збігається із візуальним.

Порівняльний аналіз групи А1 і А2 за критерієм χ^2 на 0,05 рівня значимості показав відсутність статистично значимих різниць між віковими періодами написання поетичних творів (див. рис. 2).

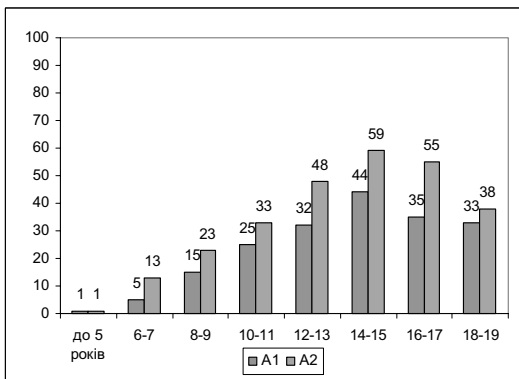


Рис. 2. Поезія у респондентів групи А (підгрупи А1 і А2)

У жанрі прози літературні твори респонденти групи А (підгрупи А1 і А2) створювали від 5 до 19 років.

У респондентів підгрупи А1 за критерієм χ^2 на 0,05 рівня значимості були виявлені статистично значимі різниці між віковим періодом до 5 та 10-11 років і між віковим періодом від 10-11 до 16-17 років. Статистично значимий пік припадає на вік 14-15 років, що збігається із візуальним.

У респондентів підгрупи А1 за критерієм χ^2 на 0,05 рівня значимості також були виявлені статистично значимі різниці між віковим періодом до 5 та 10-11 років і між віковим періодом від 10-11 до 16-17 років. Статистично значимий пік припадає на вік 14-15 років, що збігається із візуальним.

Порівняльний аналіз групи А1 і А2 за критерієм χ^2 на 0,05 рівня значимості показав відсутність статистично значимих різниць між віковими періодами написання прозаїчних творів (див. рис. 3).

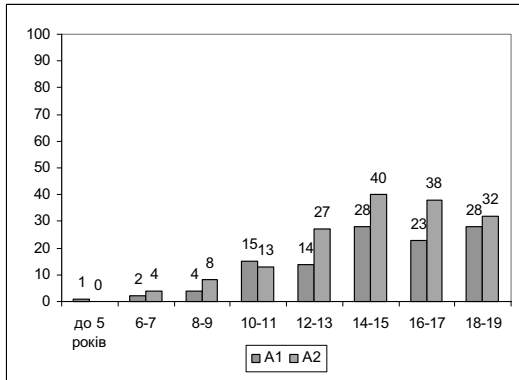


Рис. 3. Проза у респондентів групи А (підгрупи А1 і А2)

У жанрі щоденникових записів літературні твори респонденти групи А (підгрупи А1 і А2) створювали від 5 до 19 років.

У респондентів підгрупи А1 за критерієм χ^2 на 0,05 рівня значимості були виявлені статистично значимі різниці між віковим періодом до 5 та 10-11 років і між віковим періодом від 10-11 до 16-17 років. Статистично значимий пік припадає на вік 14-15 років, що збігається із візуальним.

У респондентів підгрупи А2 за критерієм χ^2 на 0,05 рівня значимості також були виявлені статистично значимі різниці між віковим періодом до 5 та 10-11 років і між віковим періодом від 10-11 до 16-17 років. Статистично значимий пік у респондентів підгрупи А2 припадає на вік 14-15 років, а у респондентів підгрупи А1 припадає на вік 12-13 років.

Порівняльний аналіз групи А1 і А2 за критерієм χ^2 на 0,05 рівня значимості показав відсутність статистично значимих різниць (див. рис. 4).

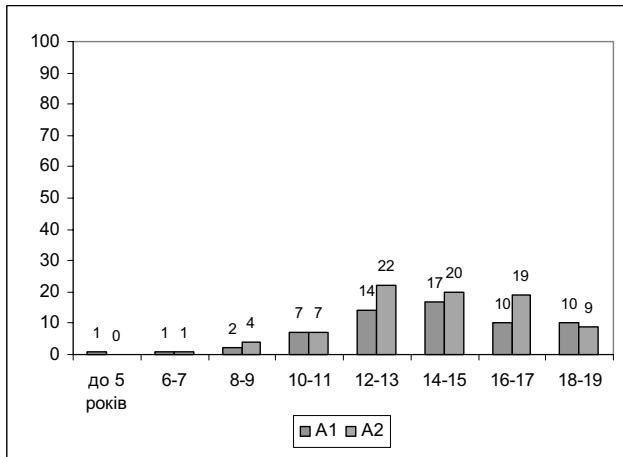


Рис. 4. Щоденник у респондентів групи А (підгрупи А1 і А2)

Отже, можна припустити, що між віковими періодами створення творчого продукту і його жанровою приналежністю кореляція відсутня.

У жанрі поезії літературні твори респонденти групи Б створювали від 5 до 19 років. За критерієм χ^2 на 0,05 рівня значимості були виявлені статистично значимі різниці між віковим періодом до 5 та 10-11 років і між віковим періодом від 10-11 до 14-15 років. Статистично значимий пік припадає на вік 12-13 років, що збігається із візуальним.

Порівняльний аналіз групи А і Б за критерієм χ^2 на 0,05 рівня значимості показав наявність статистично значимих різниць між віковими періодами написання поетичних творів (див. рис. 5).

У жанрі прози літературні твори респонденти групи Б створювали від 5 до 19 років.

За критерієм χ^2 на 0,05 рівня значимості не були виявлені статистично значимі різниці між віковими періодами написання прозових творів.

Порівняльний аналіз групи А і Б за критерієм χ^2 на 0,05 рівня значимості показав відсутність статистично значимих різниць між віковими періодами написання прози ічних творів (див. рис. 6).

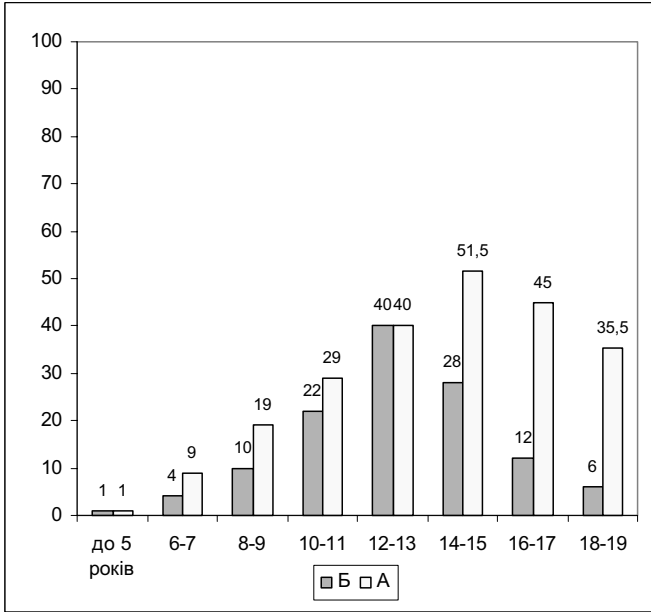


Рис. 5. Поезія у респондентів групи А і Б

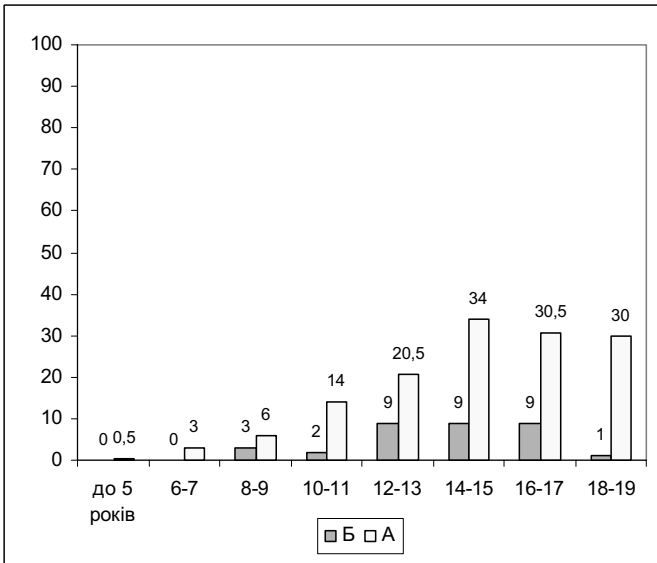


Рис. 6. Проза у респондентів групи А і Б

У жанрі щоденника літературні твори респонденти групи Б створювали від 5 до 19 років. За критерієм χ^2 на 0,05 рівня значимості не було виявлено статистично значимих різниць між віковими періодами написання щоденникових творів.

Порівняльний аналіз групи А і Б за критерієм χ^2 на 0,05 рівня значимості показав відсутність статистично значимих різниць між віковими періодами написання літературних творів у жанрі щоденник (див. рис. 7).

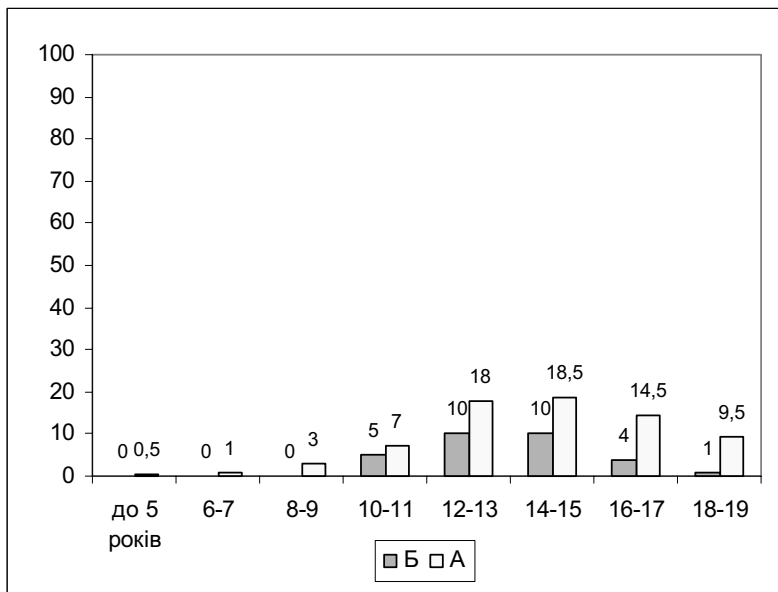


Рис. 7. Щоденник у респондентів групи А і Б

Далі у ході дослідження порівнювалися кількісні показники вибору респондентами певного жанру.

За критерієм χ^2 на 0,05 рівня значимості не було виявлено статистично значимих різниць між вибором жанру між підгрупами А1 і А2 групи А.

Але в межах кожної підгрупи можна було виділити домінуючі жанри: 68% респондентів підгруп А2 і 72% респондентів групи А1 писали поетичні твори, 55% респондентів підгруп А2 і 49% респондентів групи А1 писали прозові твори, 27% респондентів підгруп А2 і 31% респондентів групи А1 вели щоденникові записи, 18% респондентів підгруп А2 і 10% респондентів групи А1 писали казкові твори (див. рис. 8).

За критерієм χ^2 на 0,05 рівня значимості були виявлені статистично значимі різниці між вибором жанру поезії та іншими жанрами для групи А в цілому.

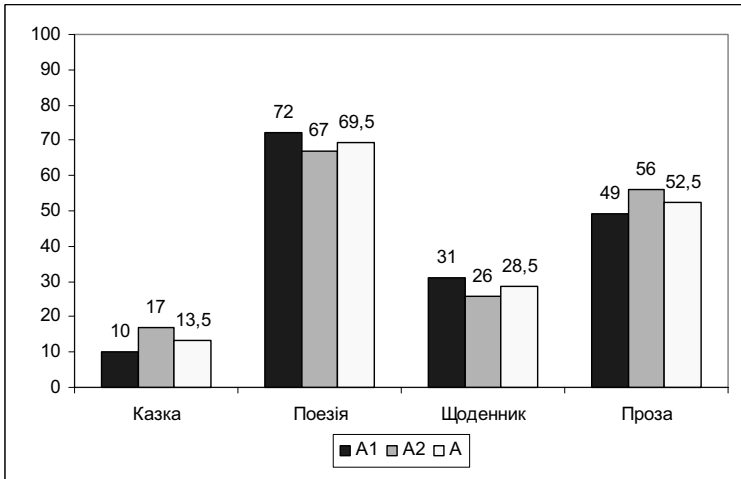


Рис. 8. Жанровий розподіл у респондентів групи А (підгрупи А1 і А2)

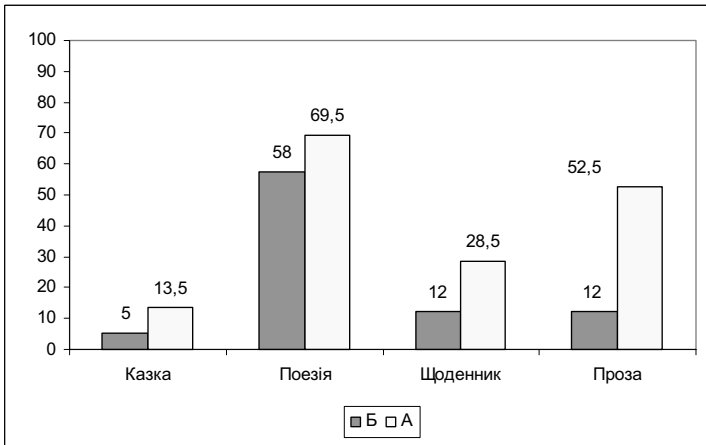


Рис. 9. Жанровий розподіл у респондентів груп А і Б

Порівняльний аналіз групи А і Б за критерієм χ^2 на 0,05 рівня значимості показав наявність статистично значимих різниць між вибором жанру.

Серед домінуючих жанри: 70% респондентів групи А і 58% респондентів групи Б писали поетичні твори, 52% респондентів підгруп А і 12% респондентів групи Б писали прозові твори, 29% респондентів підгруп А і 12% респондентів групи Б вели щоденникові записи, 13% респондентів підгруп А і 5% респондентів групи Б писали казкові твори (див. рис. 9).

За критерієм χ^2 на 0,05 рівня значимості були виявлені статистично значимі різниці між вибором жанру поезії та іншими жанрами для групи Б в цілому.

Висновки.

Між віковими періодами створення творчого продукту і його жанровою приналежністю кореляція відсутня. В межах кожної групи і підгрупи були виділені домінуючі жанри: 70% респондентів групи А і 58% респондентів групи Б писали поетичні твори, 52% респондентів підгруп А і 12% респондентів групи Б писали прозові твори, 29% респондентів підгруп А і 12% респондентів групи Б вели щоденникові записи, 13% респондентів підгруп А і 5% респондентів групи Б писали казкові твори; 68% респондентів підгруп А2 і 72% респондентів групи А1 писали поетичні твори, 55% респондентів підгруп А2 і 49% респондентів групи А1 писали прозові твори, 27% респондентів підгруп А2 і 31% респондентів групи А1 вели щоденникові записи, 18% респондентів підгруп А2 і 10% респондентів групи А1 писали казкові твори. Подальші перспективи дослідження вбачаємо в експериментальному аналізі процесуально-динамічних характеристик літературної творчості сучасних авторів вербально-художнього тексту.

Список використаних джерел

1. Кривопишина О. А. Аналіз індивідуальних хронотопів авторів вербально-художніх текстів. Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 8. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 113–121.
2. Кривопишина О. А. Процес літературної творчості в юності: ізоморфізм творця і тексту / О. А. Кривопишина // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук праць / За. ред. акад. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 4. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 124–132.
3. Кривопишина О. А. Процес літературної творчості в юності у вимірах теорії динамічних систем / О. А. Кривопишина // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – № 22 (46). – С. 43–50.

4. Кривопишина О. А. Процес літературної творчості як низка самоподібних фракталів / О. А. Кривопишина // Актуальні проблеми психології: Етнічна психологія. Історична психологія. Психолінгвістика / За ред. С. Д. Максименка. – К. : ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2008. – Т. 9, ч. 3. – С. 99–109.
5. Кривопишина О. А. Процес літературної творчості як окремий прояв “просторового самовиявлення” особистості / О.А. Кривопишина // Актуальні проблеми психології. – Т. 10, ч. 11 / За ред. С. Д. Максименка. – К. : Главник, 2009. – С. 226–241.
6. Кривопишина О. А. Психологія літературної творчості в юності: монографія / Олена Анатоліївна Кривопишина. – Суми : Видавництво СумДУ, 2009. – 448 с.

This article represents the results of the experimental research of genre peculiarities of modern authors' literary works; analyses the presence – absence of dependence on age period and genre peculiarities of process of literary work.

Key words: literary genres, author of verbal-fiction texts, age periods, process of literary work, creative products.

Отримано: 30.03.2010

УДК 159.923.2

К.С.Максименко

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСТЕРЕЖЕННЯ Й ЕКЗИСТЕНЦІЙНІ ПРЕСУПОЗИЦІЇ АНАЛІЗУ “Я-ПЕРЕЖИВАННЯ” ЯК УСОБЛЕННЯ ПСИХІЧНОГО СТАНУ

У статті розкриваються основні особливості стану творчості, які полягають в тому, що дають можливість людині відчувати реальність власного Я, його існування і становлення. Встановлено, що стан творчості доцільно вивчати методом аналізу продуктів діяльності, що ми й зробили у цій роботі.

Ключові слова: стан творчості, особливості, метод аналізу продуктів діяльності.

В статье раскрываются основные особенности состояния творчества, заключающиеся в том, что дают возможность человеку почувствовать реальность собственного Я, его существования и становления. Установлено, что состояние творчества целесообразно изучать методом анализа продуктов деятельности, что мы и сделали в этой работе.

Ключевые слова: состояние творчества, особенности, метод анализа продуктов деятельности.

Хвороба, навіть не та, що знаходиться у компетенції психіатрії, а саме звичайне типове хронічне соматичне захворювання, як-от, наприклад, холецистит, ставить людину, особистість, в особливу ситуацію психосоціальних обмежень. Зрозуміло, що часто-густо ця ситуація психосоціальних обмежень, до яких залучаються соматичні страждання, фрустрація, страхи і т.п. відводить людині, особистості певну екзистенційну позицію щодо зовнішнього світу. Смісл такої екзистенційної позиції був свого часу чітко сформульований С.К'єркегором: “Залиште мене у спокої в моєму скрутному становищі” [5, с. 226].

Своєрідність саме психологічного, медико-психологічного підходу до таких пацієнтів полягає в тому, що, на відміну від суто медичної, суто “лікарської” позиції, психолог-клініцист має справу не просто з хворобою чи організмом, чи навіть хворим (згадаймо класичне правило: “лікуємо не хворобу, а хворих”), а з особистістю.

Саме ця обставина і своєрідність позиції медичного психолога і передбачають постановку проблеми методологічного розмежування як з суто біологізаторським, симптомо- та синдромно-орієнтованим підходом до пацієнта, так і з протилежним, суто екзистенційно-особистісним розглядом хворого як, перш за все, “Я, що страждає”, мимоволі привносячи в аналіз психічних станів та внутрішню картину хвороби філософський, теологічний чи навіть буденно-псевдомістичний присмак, як от “така вже карма”, “це нам за гріхи наші” тощо.

Дозволимо собі, спираючись на досвід вітчизняних та зарубіжних психологів-клініцистів узагальнити деякі методологічні положення, що стосуються аналізу психічних станів хворих, основний діагноз яких стосується не психічної сфери, а саме соматичних хвороб на стадії хроніфікації.

Першим таким методологічним застереженням, тобто положенням, що не просто декларується, а швидше, сповідається, при клініко-психологічному підході до пацієнта є не просто декларація, а відданість ідеї та концепції холистичного розуміння людської істоти на противагу картезіанському дуалізму чи вульгарному матеріалізму. Життя й переживання життя – нероздільні. Психіка впливає на тіло,

а тіло – на психіку. Взаємозалежність, взаємозумовленість, флуктуація психічних станів, спонтанність та стохастичний характер детермінації тих чи інших явищ і двоїстість біопсихічного, психобіологічного, соціопсихічного і т.п. впливів на особистість та особистості на організм і соціум – “альфа і омега” холістичної концепції.

Другим методологічним застереженням є прийняття й розуміння ідеї про те, що будь-який психічний стан, хворобливий чи змінений, визначається за своїми формами та динамікою впливів соціокультурними стереотипами й нормами. Існує досить значна кількість кроскультурних досліджень, які виявили й довели: соціокультурні зразки переживань і страждань існують у доволі широкому діапазоні – від особливих нозологічних одиниць до етнокультурно зумовлених зразків їх комунікативного виразу.

І, зрештою, третє методологічне застереження: оскільки розвиток психофармакології дає можливість все ефективніше коригувати і регулювати психічні стани за допомогою хімічних речовин, це означає, що будь-який психічний стан має свій біохімічний корелят. Отже, біохімічну зумовленість і, внаслідок цього, можливість впливу на психічний стан не можна ігнорувати чи, тим більше, зловживати, віддаючи її “на відкуп” нормотимікам, антидепресантам, коректорам поведінки тощо. Саме делікатне врахування мізкових, нервових, метаболічних процесів та їхнього впливу на психічні стани соматично хворих пацієнтів, особливо в поєднанні з мистецтвом і глибиною етико-психологічного та психотерапевтичного втручання, – ось у чому полягає непроста задача психолога-клініциста на шляху діагностування та належної допомоги в подоланні негативних переживань у пацієнтів цієї категорії.

Розглянемо тепер екзистенційні пресупозиції, тобто вихідні установки нашого експериментального дослідження. Почнемо з того, що зайвим було б наголошувати на беззаперечній важливості індивідуальності ідей екзистенціалізму, феноменології та психоаналізу в цілому, щодо їхньої ролі та значущості в осягненні, розумінні й саморозумінні особистістю себе і своїх переживань. Більш того, на думку відомих вітчизняних філософів, “в таких концепціях, як екзистенціалізм, внутрішній досвід суб’єкта... вже не привілей знати те, чого не знають всі інші, а привілей з найбільшою повнотою відчувати, претерпівати те, що відчувають, претерпівають також і всі інші” [9, с. 61]. Безумовно, екзистенціалізм дав напрямок зовсім іншому підходу до розуміння психічних станів, страждань у цілому і переживання останніх, зокрема.

Ставши однією з підвалин так званої третьої сили в психології, а саме гуманістичного підходу, екзистенціалізм сьогодні наприкінці першого десятиліття ХХІ сторіччя, разом з тим, є досить зрозумілим і в своїх обмеженнях, переоцінка або ж недооцінка яких деформує загальну, так би мовити, орієнтувальну основу цілісного підходу до людини, до особистості.

На наш погляд, принаймні дві пресупозиції сучасного екзистенціального погляду на людину заслуговують на увагу в перспективі дослідження психічних станів.

По-перше, своєрідна егоцентрованість екзистенційних концепцій, в якій особистісне “я” своїй відокремленості розглядається як таке, що “закинуте у ворожий світ”. По-друге, всіляке наголошення на самотності людини. І в цьому сенсі ці, усталені пресупозиції, що набули статусу упередженості, потребують деяких уточнень.

Вище вже наводилося посилання на відому працю М.К.Мардашвілі зі співавторами, в якій, зокрема, підкреслюється, що екзистенціалізм, так само як психоаналіз, абстрагується від “даних умов та відносин” [9, с. 69]. Екзистенціалісти наголошують на відповідальності самого індивіда, соціального індивіда, за власні розлади, в тому числі й за несприятливі стани, які трапляються з ним. До певної міри так і є, але ж насправді тільки до певної міри. Справа в тому, що жодна людина не є островом, як свого часу відмітив видатний англійський поет Джон Донн. А в концепції Л.С. Виготського прямо постулюється положення про те, що людська дитина є соціальною істотою уже при своєму народженні, оскільки не може ні вижити, ні розвиватися без соціального середовища. Увесь соціокультурний світ – людський спадок, норми, цінності й досягнення людства – ось безпосередні детермінанти, що формують власне людське “Я”. Індивід лише інтеріоризує їх, як це яскраво показав П. Жане, а пізніше підтримав і розвинув Л.С. Виготський. Отже, виходити з первісної самотності людини, з егоцентричної установки на ворожість навколишнього світу, абстрагуватися від конкретної психосоціальної та, навіть, економічної ситуації – і наївно, і ненауково. Навпаки, весь досвід психотерапевтичної роботи, навіть досвід класичного психоаналізу, показує: визначальним для психотерапії чинником є, кінець-кінцем, усвідомлення й подолання егоцентричної установки. Слід чітко розрізняти філософсько-світоглядний рівень розгляду проблематики “людина-світ” і конкретно клініко-психологічний рівень. Якщо для першого рівня безумовно важливим є питання про стосунки особистості зі світом, в якому їй ніщо не належить, оскільки вона, скажімо, не є власником жодної форми власності, то для психотерапевтичного

рівня важливі зовсім інші фактори: контакт з психологом та лікарем, психотерапевтом, психологічна атмосфера у відділенні лікарні, вихід за рамки власного страждання й здатність пережити страждання з іншими, за інших, здатність і навички естетизувати власні страждання, спираючись на соціокультурні зразки тощо.

В нашому дослідженні ми намагалися як врахувати все те цінне, що є у гуманістичному напрямку (культура саморефлексії, робота з особистісними смислами, увага до власного “Я”, безустановочне ставлення до пацієнта, прийняття його внутрішнього світу і т. ін.), так і не нав’язувати і не підтримувати зануреність у власні переживання, егоцентричні установки, почуття самотності та покинутості тощо.

Отже, була витримана тенденція на поєднання адекватного ставлення до себе й до хвороби з позитивно-оптимістичним відношенням до лікування й декларувалися зусилля до такого балансування когнітивної й емоційної складових у структурі внутрішньої картини хвороби, щоб доступне знання про дану нозологічну одиницю і розуміння способів дій, спрямованих на регуляцію власних станів, не заважали один одному, а, навпаки, сприяли б становленню адекватної смислової саморегуляції пацієнтів.

Експериментальне вивчення психічних станів людини являє собою доволі складну дослідницьку проблему. Ще М. Д. Левітов зазначав, що отримання надійних емпіричних даних щодо змісту і динаміки протікання психічного стану вкрай утруднене неможливістю встановити чіткі психологічні кореляти даного феномена [6].

Проблематичним є й використання самозвітів досліджуваних. Справа в тому, що самозвіт руйнує переживання як суб’єктивний дериват стану. Бажання висловити, вербалізувати переживання певного стану раціоналізує саме переживання, знищуючи його емоційний компонент. Реальною людиною декларує своє розуміння того, що вона, як їй здається, переживала. Це явище, до речі, дуже вдало описане в художній літературі. Зокрема, Костянтин Левін (герой “Анни Кареніної” Л.Толстого) дуже глибоко переживає красу природи, але для нього є нестерпним про це говорити, і він не любить, коли про це говорять інші. Вербалізація (раціоналізація) руйнує його переживання, роблячи їх неприємними, грубими, “спотвореними”. Методичні перешкоди уявляються нездоланими, якщо врахувати положення М.М.Бахтіна про те, що висловлювання не стільки виражає переживання певного стану, скільки формує його [1]. Точніше було б сказати, що воно його реформує, видозмінює, отже, суб’єкт, що звітується, опиняється в стані створення зовсім нового

переживання, і, зрозуміло, що його пояснення не можна розглядати як серйозні дані. В цьому плані не має сенсу покладатися й на інтроспекцію, коли завдання щодо самопостереження за власним станом ставиться до його виникнення. Реально цим завданням ми відчужуємо людину від власного стану, що вже саме по собі є артефактом, оскільки сутнісна психологічна характеристика стану полягає якраз в тому, що він є станом особистості, тобто – нею самою в даний момент, отже, ні про яке відокремлення мова йти не може, навіть теоретично.

Вказані труднощі призводять до того, що все, що ми знаємо сьогодні про психічні стани є суто описовою інформацією життєвського рівня (звісно, це ніяк не можна вважати феноменологією). Хоча, слід віддати належне таланту великих клініцистів, чиї описи є не просто літературно досконалими, а й дуже точними та евристичними.

Особливо цінним у даному аспекті нам видається ідея М.Є. Бурно щодо використання творчого самовираження [4]. Адже стан творчості – саме той, по відношенню до якого цей метод може бути адекватним. Однак, його застосування вимагає створення концептуальної парадигми, яка зовсім не може бути схожою на традиційну. Варто при цьому виходити з того, що ми знаємо точно: акт творчості, безсумнівно, пов'язаний з особливим психічним станом особистості. Це називають “піднесенням”, “натхненням” etc, але нам здається, що необхідності в таких назвах немає, адже креативність як вияв сутності особистості є цілком своєрідним, несхожим ні на які інші, станом. Специфіка креативного акту така, що в ньому відбувається вільний і власне вмотивований вияв особистості, і це, безумовно, означає, що в продукті творчої діяльності відбивається якимось чином внутрішній світ людини (принцип опредметнення, встановлений С.Д.Максименком [8]). Результатом такого вираження-втілення завжди є символ, “даний за допомогою якогось зображення, – зазначає О.Ф.Лосєв, – або без нього, і він завжди є дещо оформленим і упорядкованим. Він містить у собі завжди якусь ідею, котра виявляється законом всієї його побудови” [7, с. 259]. За останніми даними Дж.Аллана, символ, що утворюється в результаті акту творчості являє собою складну цілісність образу і переживання. Отже, повинна існувати принципова можливість “розкодування” продуктів творчого акту, в тому сенсі, що ми можемо в них дістати інформацію щодо внутрішнього світу суб'єкта творчості, і, зокрема, його психічного стану в момент творчості. Але ця можливість, підкреслимо це, існує, дійсно, лише принципово, оскільки в межах традиційного підходу до вивчення психології особистості, всього цього зробити не можна.

Говорячи про традиційний підхід, ми маємо на увазі ту методологічну схему, згідно з якою дослідник нібито може отримати дійсні науково-достовірні знання про психологію особистості, відокремившись від живої реальної людини і працюючи в просторі абстракції. Результатом такого пізнання, зрозуміло, буде лише логічна схема, в якій не буде індивідуальної нюансовості, складності, не буде життя. Якщо для деяких завдань такий підхід може бути виправданим, то для вивчення особливостей психічного стану він не придатний абсолютно, адже стан – завжди суто індивідуальний і живий візерунок, і його схематизація означає знищення самого предмету дослідження. Чи є, скажімо, твір митця відбитком – втіленням його внутрішнього світу? Так, безумовно. Але чи можемо ми “розшифрувати” цей світ, якщо зовсім абстрагуємося від життя митця як людини? Це звучить як нонсенс. Ми дійсно можемо спробувати реконструювати дуже сильні, яскраво-хворобливі стани, наприклад, Ван Гога, за його картинам, але лише у випадку, якщо ми знаємо його життя і його особистість. Отже, завдання вивчення особливості психічного стану творчості за продуктами діяльності, можна виконати, лише в контексті життя особистості досліджуваного. Але це – лише одна сторона проблеми. Інша, не менш важлива, полягає в особливій позиції самого дослідника. Людина, яка науково вивчає світ, “знаходиться в особливих важливих відношеннях з досліджуваними об’єктами, і вона повинна зробити себе частиною своєї проблеми. Це означає, що суб’єкт ніколи не може бути відділеним від об’єкта, який він спостерігає” [10, с. 129]. Ролло Мей зазначає далі, що така постановка питання відкриває хибність думки, ніби правду можна зрозуміти лише в логіці і термінах зовнішніх об’єктів. Відкриваються широкі галузі “внутрішньої суб’єктивної реальності і виявляється, що така реальність може бути правдою, навіть якщо вона суперечить суб’єктивним фактам” [10, с. 129]. Питання про те, відбувається що-небудь суб’єктивно чи ні, вирішується тут на зовсім іншому рівні – так звана об’єктивна правда входить в складне й суперечливе відношення до правди суб’єктивної, правди внутрішнього світу особистості. Це, як бачимо, має пряме відношення до психології творчого акту: так, в ньому, зазвичай, переживається те, чого не було об’єктивно, але ж саме переживання і стан, який його “огортає”, є правдою для особистості творця. І ми не можемо ставитись до цього, як до вигадки, а лише як до реальності, реальності внутрішнього світу. Така зміна позиції є принциповою. Вона змушує “забути” про абстрактну об’єктивацію, а, навпаки, породжує діалогічну інтенцію дослідника – виникає бажання розпитувати, говорити з даною конкретною особистістю, яка

переживає цей об'єктивно-неможливий стан. Ось приклад, художній мікроетюд сімнадцятирічної дівчини:

Легко! Очень легко!!! ... никогда бы не подумала, что это настолько просто. Настолько просто!!! Все время меня убеждали, что это будет ужасно, жестоко, нечестно, да тяжело, в конце концов. Я боялась, боялась страшно, не оставляя места разуму. А он рвался на свободу, пытаюсь мне помочь, заставит меня мыслить. Страх сжигал мое сознание, оставляя его лишь безжизненной кучкой пепла в черепной коробке.

Страх забирал силы, истощая рассудок и заполняя собой все мое тело. Он поедал меня ... Я постоянно слышала голоса, они пугали. Они злили. Они тоже боялись. Голоса уходили и возвращались, их было много, они создавали в моей голове непрекращающийся гул, подобный ... ну тогда я еще не знала, на что он похож. Я страдала от этих голосов, они не знали, что я их слышу ... или знали ...

Страх. Безумный страх. Безумие от страха. Удивительно, но еще тогда я их любила. Хоть и не знала, как это надо делать ... Страх. Голоса ... еще немного ... ужас нарастает ... Голоса уже не голоса, а крики!

И вдруг все кончилось. Я родилась.

Как это прекрасно!

Как это легко.

Как это ...?

З позиції, яка тут проводиться, ми повинні однозначно прийняти, що перед нами – втілення правди – тобто, психічного стану, який переживається автором зараз. Ніхто не знає, що переживає людина під час народження, і, з іншого боку, ми точно знаємо, що це неможливо пам'ятати. Чому ж тоді так гостро хочеться вірити в те, що саме так ми й переживали цей момент? Чим досягається цей ефект? На це не можна відповісти лише з точки зору літературознавства, ми повинні хоч трішечки знати про автора-особистість. Екзистенційна проблема становлення, виокремлення Я-інстанції у внутрішньому світі – це ті речі, які досить болісно переживає дівчина. Саме вони і втілились в образ-переживання.

Одним з центральних в екзистенційній психології є поняття “Я є переживання”. Це дуже складне особистісне утворення, яке означає, що квінтесенцією існування є сила бути: “буття віднесено до майбутнього і невіддільне від становлення” [10, с. 583]. Це – переживання існування, усвідомленого в самосвідомості. Р.Мей зазначає спеціально, що “Я є переживання” не утворюється автоматично – людина має пройти через серйозні випробування життя і по-справжньому вирішити бути: “Мій сенс буття – це не моя

здібність бачити оточуючий світ, вимірювати його, оцінювати реальність. Це моя здатність бачити себе як істоту в цьому світі, знати себе як істоту, яка може робити все це” [10, с.151]. І далі, ще точніше і яскравіше: “Буття означає не “Я – суб’єкт”, а “Я є істота, яка може серед інших істот впізнати себе як суб’єкт того, що відбувається” [10, с.151]. Можна стверджувати, що “Я є переживання” є таким, що конститує стан творчості. Не захопленість (поглиненість) темою, не прагнення реалізувати задум є тут головним: творчість в дійсності дає можливість людині відчувати реальність власного Я, його існування і становлення. Це настільки захоплює й сильне переживання (А. Маслоу назвав його “вершинним” або “межовим”), що людина раз по раз прагне відчувати його ще і ще: в цьому дійсна приналежність творчого стану, і в цьому його проблематичність для особистості. Адже “Я є переживання” означає “зустріч” із своїм дійсним Я, власною сутністю (“зустріч” тут розуміється в тлумаченні М. Бубера [3]). Проте, сам Бубер зазначав, що “зустріч” не може продовжуватися занадто довго, вона ... минає. І саме тоді, здається, виникає те, що можна назвати постетапом творчості – вичерпаність людини. І треба знову жити, йти до нової “зустрічі”, до нового “Я є переживання”.

Своєрідним механізмом, завдяки дії якого стан творчості дозволяє суб’єкту відчувати “Я є переживання” є вихід за ситуативність, буденність, за межі власних поточних бажань і вражень. Цей механізм має назву “трансценденція”. “Замість розщеплення буття на суб’єкта (людину, особистість) і об’єкта (річ, оточуюче середовище), – зазначає Л. Бінсвангер, – тепер в нас є єдність існування і “світу”, яка забезпечує трансценденцію [2, с. 34]. Здатність до трансценденції в екзистенціальній психології розглядається як сутнісна характеристика людського існування. “Ця здатність, – зауважує Р. Мей, – вже встановлена в терміні “існувати”, тобто “виокремлюватися з”. Існування передбачає безперервне виникнення, трансцендування з минулого в справжнє і майбутнє” [2, с. 178]. Трансценденція означає не лише “вихід за” деякі межі, але й переживання, що з цим пов’язані, і саме тому “будь-який вірний опис людських істот вимагає прийняття до уваги переживання” [2, с. 178].

Самотрансценденція передбачає, що людина повинна піддавати сумніву існування взагалі і власне існування, зокрема. Цей сумнів може набувати неабиякої гостроти, болісності і конфліктності в деяких станах. Зокрема, ми маємо на увазі стан творчості як “чисту” трансценденцію. Рух особистості в стані “Я є переживання” може бути доволі складним, навіть, примарним, але це завжди є рух буття власного Я-існуючого.

Нарешті, ми маємо зазначити, що стан творчості, як самотрансценденція, як “перебування” в стані “Я є переживання” передбачає не лише “зустріч” з Я-існуючим, а й постійне підсилення його, утримання як такого і відсторонення від того, чим це Я не є. Отже, цей стан є таким, в якому загострено функціонує самосвідомість. “Самоусвідомлення передбачає самотрансценденцію... Усвідомлення себе як існуючого в світі передбачає здатність відсторонитися, подивитися на себе і на ситуацію, оцінити їх, а потім стимулювати себе нескінченим різноманіттям можливостей” [2, с. 181]. Творець переживає це дуже болісно, іноді трагічно, оскільки ситуація сприймається ним як роздвоєння “Я”. Ось як це виражає у своєму вірші В.Висоцький:

*И вкусы, и запросы мои – странны,
Я экзотичен, мягко говоря:
Могу одновременно грызть стаканы
И Шиллера читать без словаря.
Во мне два Я – два полюса планеты,
Два разных человека, два врага:
Когда один стремится на балеты –
Другой стремится прямо на бега.
Я лишнего и в мыслях не позволю,
Когда живу от первого лица, –
Но часто вырывается на волю
Второе Я в обличье подлеца.*

*И я борюсь, давлю в себе мерзавца, –
О, участь беспокойная моя! –
Боюсь ошибки: может оказаться,
Что я давлю не то второе Я.
Когда в душе я раскрываю гранки
На тех местах, где искренность сама, –
Тогда мне в долг дают официантки
И женщины ласкают задарма.
Но вот летят к чертям все идеалы,
Но вот я груб, я нетерпим и зол.
Но вот сижу и тупо ем бокалы,
Забрасывая Шиллера под стол.
...А суд идет, весь зал мне смотрит в спину.
Вы, прокурор, вы, гражданин судья,
Поверьте мне, не я разбил витрину,
А подлое моё второе Я.*

*И я прошу вас: строго не судите, –
Лишь дайте срок, но не давайте срок! –
Я буду посещать суды как зритель
И в тюрьмы заходить на огонек.
Я больше не намерен бить витрины
И лица граждан – так и запиши!
Я воссоединю две половины
Моей больной, раздвоенной души!
Искореню, похороню, зарюю, –
Очищусь, ничего не скрою я!
Мне чуждо это я моё второе...
Нет! Это не мое второе Я!*

В кінці – ще одна важлива теза, ретельне розкриття якої потребує спеціальної роботи. Мова про те, що в психології існує думка, ніби стани творчості дуже близькі за своєю природою до граничних і хворобливих психічних станів. З того, що тут викладено, дуже гарно видно принципову різницю: стан творчості – це самотрансценденція через створення різних світів, відкритість їм і вільний вибір їх. Ознака психічного розладу – обмеженість одним – єдиним світом, фіксація на ньому. При паталогічних станах, зазначає Л. Бінсвангер: “свобода, яка дозволяє “світу” бути, замінюється несвободою пригніченості за допомогою того чи іншого “світопроекту” [2; с. 312]...

За окном плакал дождь. Он оплакивал несбывшиеся мечты, желания, разбитые судьбы людей...

За окном плакал дождь. Я потеряла счет дням. За окном плакал дождь. На мокром стекле отражалась жизнь. Настоящая жизнь: без макияжа и украшений.

Ее серое лицо, все в бороздах морщин, выражало глубокую неприязнь ко всему происходившему извне. Потухшие глаза, как свидетели бесконечной усталости. Да, они устали. Устали смотреть на мировое самоубийство.

Кто-то сказал: “Апокалипсис”? Когда-нибудь? Нет. Сейчас, здесь, уже!

Технический прогресс? О, да! Прогресс, приближающий нас к смерти.

За окном плакал дождь. Плакал? Рыдал! Ха! Было бы очень смешно, если бы случился второй всемирный потоп. По-моему, для полного краха нам только этого не хватает. Чего мы только не придумали для уничтожения себе подобных. Удивительные создания – люди! И не звери, нет, еще хуже. Банальные мысли, достойные банальных фраз.

Дождь. Он размывает мысли и мелкими каплями они растекаются внутри меня. Мерзкие прохладные капли. Они текут, стекают, образуют громадные лужи. Их много. Они везде. Они ничего не меняют...

Отже, основні особливості стану творчості полягають в тому, що вони дають можливість людині відчутти реальність власного Я, його існування і становлення. Стан творчості – це самотрансценденція через створення різних світів, відкритість їм і вільний вибір їх. Стан творчості доцільно вивчати методом аналізу продуктів діяльності, що ми й здійснили в даній роботі. Творчість виникає з прагнення побачити, зробити щось по-новому і відчутти задоволення від цього. Це відображення прагнення зробити своє, свій продукт. На найбільш загальному рівні розгляду творчість виступає вираженням специфічної людської позиції в світі, яка полягає в тому, що людина постійно виходить за межі вже досягнутого, робить свою життєдіяльність предметом свого усвідомлення і волі, створює своєю працею умови, які формують в ній потребу у більш багатшому людському розвитку. Дослідження творчості як психічного стану особистості розкриває нові перспективи для вивчення психічних станів як особливих психологічних феноменів.

Список використаних джерел

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М.: Наука, 1979. – 231 с.
2. Бинсвангер Людвиг. Бытие – в мире: Избранные статьи / Л.Бинсвангер; [пер. с англ. Е. Сурпиной]. – М.: “КСП+”; СПб.: Ювента, 1999. – 300 с.
3. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер // Квинтэссенция. Философский альманах. – М.: Политиздат, 1992. – С. 294–370.
4. Бурно М. Е. Психотерапия творческим самовыражением. – М.: Медицина, 1988. – 257 с.
5. Кьеркегор С. Страх и трепет / С. Кьеркегор; [пер. с дат.] – М.: Республика, 1997. – 383 с.
6. Левитов Н. Д. Классификация психических состояний. Психические состояния: [хрестоматия] / Н. Д. Левитов. – СПб: Питер, 2000. – С. 181–184.
7. Лосев А. Ф. Диалектика мифа / А. Ф. Лосев // Философия, мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 21–186.
8. Максименко С. Д. Психологічна допомога тяжким соматично хворим: навчальний посібник / С. Д. Максименко, Н. Ф. Шевченко. – К.: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України; Ніжин: Міланік, 2007. – 115 с.

9. Мамардашвили М. К. Классика и современность: две эпохи в развитии буржуазной философии / М. К. Мамардашвили, Э.Ю.Соловьев, В. С. Швырев // Философия в современном мире. Философия и наука. – М.: Наука, 1982. – С. 28–54.
10. Мэй Р. Мужество творить. – М.: Класс, 2001. – 476 с.

The article reveals the main features of creativity, namely that enable a person to feel the reality of Self, its existence and development. Established that the state of art appropriate analysis method to study the products of what we did in this work.

Key words: state of art, features, method of analysis products.

Отримано: 28.03.2010

УДК 376.1-056.264

С.А.Михальська

Чинники та критерії комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника

Стаття присвячена проблемі комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Розглядаються основні чинники та критерії комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Ключові слова: чинники, критерії, дошкільник, комунікативно-мовленнєвий розвиток.

Статья посвящена проблеме коммуникативно-речевого развития ребенка дошкольного возраста. Рассматриваются главные факторы и критерии коммуникативно-речевого развития.

Ключевые слова: факторы, критерии, дошкольник, коммуникативно-речевое развитие.

Розуміння сутності комунікативно-мовленнєвого розвитку та особливостей його перебігу у дошкільному віці дає нам право перейти до розгляду досліджень, які стали засадничими при визначенні чинників та критеріїв комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника. Це питання умовно розподілимо на такі напрямки: визначення сутності поняття “розвиток” у контексті вказаної проблеми; огляд чинників комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника; встановлення критеріїв комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника.

Поняття “розвиток” вченими трактується по-різному. Розвиток, перш за все, характеризується якісними змінами, появою новостворень, нових механізмів, процесів, структур.

Розвиток – це складний інволюційно-еволюційний поступальний рух, у ході якого відбуваються прогресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині (Л.С.Виготський, Б.Г.Ананьєв). Загальними характеристиками розвитку (за Л.І.Анциферовою) є: незворотність, прогрес, нерівномірність, збереження попереднього в новому, єдність змінення і збереження. Американський психолог Р.Сірс вважав, що природу дитячого розвитку визначає практика дитячого виховання [5,6,7].

У концепції особистісно орієнтованого виховання дошкільника, розробленої І.Д.Бехом, розвиток визначається як процес становлення дитини як суб’єкта життєдіяльності, соціальної істоти, здатної ціннісно ставитись до природи.

Специфічним є уявлення про комунікативно-мовленнєвий розвиток як складову цілісного розвитку особистості дитини. Виділяючи поняття комунікативно-мовленнєвий розвиток, Т.О.Піроженко запропонувала таке його визначення – це процес становлення форм і засобів взаємодії дитини з оточенням, у якій віддзеркалені новоутворення емоційно-вольової, когнітивної, особистісної сфери людини як суб’єкта спілкування [11].

На думку Т.О.Піроженко, комунікативно-мовленнєвий розвиток є передумовою розвитку особистості дитини, можливості засвоювати окультурені людські дії у ході активної взаємодії з дорослими та однолітками. Комунікативно-мовленнєвий розвиток допомагає розширити кругозір дитини, оволодіти суспільним досвідом, впливає на розвиток емоційно-вольової сфери, становлення провідних видів діяльності. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини залежить, насамперед, від мовлення дорослих і зокрема батьків. Спілкування з ними забезпечує збагачення змісту свідомості дитини, воно детермінує його структуру, розвиток окремих психічних процесів, особистості, свідомості і самосвідомості. Тому, якщо дитина виховується у неблагополучній сім’ї або створені несприятливі умови для навчання і виховання у дошкільному навчальному закладі, то це зумовлює формування низького рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку, що, в свою чергу, негативно впливатиме на становлення дитини як особистості та суб’єкта життєдіяльності [11].

У нашому розумінні комунікативно-мовленнєвий розвиток характеризується прогресивним (більш або менш швидким, успішним) розвитком спілкування і мовлення дитини, залученої до навчально-виховного процесу, в ході якого відбувається становлення дитини як суб’єкта життєдіяльності.

Огляд досліджень, присвячених проблемі чинників розвитку мовлення показав, що визначальною є потреба спілкування (М.І.Лісіна, М.Р.Львов), а головним чинником розвитку спілкування є середовище (О.О.Бодальов).

Зокрема, основними чинниками у становленні мовлення як засобу спілкування, за твердженням, М.І.Лісіної, є:

- чинники комунікативного характеру (міжіндивідуальна функція мовлення генетично вихідна, основоположна у становленні мовлення. Дитина починає розмовляти тільки в ситуації спілкування і тільки за вимогою дорослого партнера);
- когнітивні чинники (важливими є узагальнення на основі чуттєвого сприймання ознак для формування змісту перших словесно позначених абстракцій) [10].

М.Р.Львов у своїх працях вказує на такі детермінанти розвитку мовлення, як потреба у спілкуванні, зразки мовлення (створення мовленнєвого середовища), фактичний матеріал [8, С. 12-14].

О.О. Бодальов чинниками розвитку спілкування називає:

1) середовище (сприяє формуванню еталона спілкування, зразки поведінки, яким особистість привчається слідувати щоденно при взаємодії з іншими);

2) потребу у спілкуванні (вона реалізується через необхідність обміну інформацією);

3) діяльність (призводить до розвитку ініціативності у спілкуванні, особливо якщо кожен учасник діяльності наділений правами і обов'язками) [4].

Т.О.Піроженко виділяє такі чинники комунікативно-мовленнєвого розвитку:

- актуалізація особистісних новоутворень: потреб, мотивів спілкування з дорослими і ровесниками, емпатійних якостей, що опосередковують комунікативну діяльність дитини в процесі її взаємодії з навколишнім світом;
- стиль взаємин педагога з вихованцями. Усунення авторитарного стилю керівництва. Мовний розвиток дітей сприяє зростанню пошани особистості кожної дитини, розвитку її самооцінки. Ця позиція забезпечує не тільки гуманістичну спрямованість педагогічних дій, але й сприяє розв'язанню психологічних завдань мовного розвитку – формуванню комунікативних ознак, що виявляються в мовній поведінці;
- організація специфічно дитячих видів діяльності, пов'язаних з комунікацією і які забезпечують своєчасний розвиток комунікативно-мовленнєвих досягнень дитини [11].

Отже, проаналізувавши різні погляди на чинники розвитку мовлення, спілкування та комунікативно-мовленнєвого розвитку,

ми вважаємо, що найважливішими чинниками, які детермінують комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника, є складна система взаємозалежностей компонентів сімейного благополуччя та соціального середовища, в якому розвивається дитина, типу родинного спілкування, особливостей педагогічного процесу дошкільного навчального закладу.

У працях, присвячених питанню комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника, використовують термін “мовленнєва компетентність”. Розглянемо визначення мовленнєвої компетентності, психологічні досягнення якої виявляються у поведінці, свідомості та самосвідомості, ціннісних орієнтаціях, пов’язаних з людиною.

Мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку охоплює різні види говоріння (розповідь, бесіда, діалогізування, міркування, повідомлення тощо) та слухання, які реалізуються на спеціально організованих заняттях з розвитку мовлення.

Інтракційна діяльність обов’язково передбачає наявність певних знань, умінь і навичок, що є однією з базисних характеристик особистості, її компетентності. Компетентність – це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо розв’язувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки і конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, самооцінка, самоконтроль [1, С.6-19].

Мовна компетенція – це засвоєння усвідомлених мовних норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці, та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності в процесі використання певної мови. Мовна компетенція – це інтегративне явище, що охоплює цілу низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок для успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування (В.В. Андрієвська) [9, С. 15-18].

А.М.Богуш дає таке визначення мовленнєвої компетенції: це вміння адекватно і доречно, практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення. Автор розглядає комунікативну компетенцію як комплексне застосування мовних і немовних засобів для комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативності спілкування [3].

Ми погоджуємося з А.М.Богуш у тому, що мовленнєва компетенція – це вміння адекватно і доречно, практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях з використанням мовних й позамовних засобів виразності мовлення [3].

Оцінюючи розвиток дитини, необхідно аналізувати не лише формальні показники володіння нею мовними засобами (звукова мова, словник, граматики), а й комплексне уміння, яке характеризує успішність мовної взаємодії, розвинутість комунікативної компетентності.

При цьому виділяються такі комунікативно-мовленнєві дії:

- уміння аналізувати емоційний та інформаційний зміст ситуації спілкування для того, щоб увійти в неї;
- уміння установлювати контакт із партнером спілкування з використанням невербальних та мовних засобів;
- уміння сприймати, розуміти та застосовувати засоби спілкування (синтез когнітивних і контактних умінь);
- комунікативно-мовленнєві вміння, що характеризуються адекватністю мовленнєвих висловлювань різним ситуаціям (оформлення думки в мовлення);
- мовні (лінгвістичні) вміння (володіння словником, звуковою та граматичною правильністю, інтонацією, темпом, тоном, дикцією);
- уміння контролювати, оцінювати, аналізувати особисте мовлення, варіювати мовне висловлювання відповідно до досягнутого результату;
- гнучкість, варіативність, творчість у використанні засобів спілкування [1, С.6-19].

М.Р. Львов серед критеріїв розвитку гарного мовлення виділяє:

1) змістовність (розповідь дитини має бути цікавою, повною, побудованою на знанні фактів, на спостереженнях);

2) логічність (це чіткість побудови мовлення, правильне мовлення передбачає обґрунтованість висновків, вміння не тільки розпочинати, а й завершувати висловлювання);

3) точність (це вміння мовця передавати факти, спостереження, почуття відповідно до дійсності, обирати для цього найкращі мовні засоби – такі слова, сполучення слів, що передають саме ті риси, які властиві предмету, про який йдеться);

4) виразність (це вміння яскраво, переконливо, стисло передавати думки, це здатність впливати на людей інтонаціями, добором фактів, побудовою фрази, вибором слів, загальним настроєм розповіді);

5) ясність (це доступність мовлення тим людям, до яких воно звернене);

б) чистота (це відсутність зайвих слів, грубих слів і виразів, непотрібних іншомовних слів) [9, С. 137-156].

М.І.Лісіна виділила такі критерії спілкування дитини з дорослими:

- 1) увага та інтерес до дорослих;
- 2) емоційне забарвлення сприйняття впливу дорослого;
- 3) ініціативні акти дитини, спрямовані на дорослого;
- 4) чутливість дитини до того ставлення, яке дорослий виявляє до її дій [12, С. 54-62].

Названі критерії свідчать про наявність у дитини діяльності, спрямованої на побудову образу самої себе та іншої людини, тобто на задоволення потреби в спілкуванні.

А.М.Богуш вважає, що кінцевою метою опанування рідною мовою в дошкільному віці є засвоєння її літературних норм і культури мовлення, культури спілкування, тому основними критеріями мовленнєвої компетенції виступають:

1. Культура мовлення – це вміння правильно говорити, добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети та ситуації спілкування, це система вимог щодо вживання мови в мовленнєвій діяльності. Культура мовлення виявляється в таких його характеристиках: правильність, нормативність, адекватність, логічність, різноманітність.

2. Правильність мовлення – відповідність ustalеним у літературній мові законам, правилам та нормам. Нормативність – дотримання правил усного й писемного мовлення: лексичних (значення слів, семантичні відтінки слів, сполучуваність слів), граматичних (рід, число, відмінок), орфоепічних (правильна вимова).

3. Адекватність мовлення – це точність вираження думок, почуттів, ясність, зрозумілість мовлення.

4. Логічність мовлення – це поєднання мислення, мови і мовлення, це ступінь поєднання слів у реченні за законами розумової (мислительної) діяльності. Це відповідність смислових зв'язків і відношень одиниць мови у мовленні зв'язкам і відношенням предметів і явищ у реальній дійсності.

5. Різноманітність (багатство) мовлення – це вираження однієї і тієї ж думки, одного й того ж граматичного значення різними способами і засобами.

6. Естетичність мовлення – це естетична привабливість мовлення, вдале використання естетичних потенцій мови (тон, темп, звучність), наявність образних виразів, приказок; поєднання вербальних та невербальних (жести, міміка, рухи, поза) засобів спілкування.

7. Чистота мовлення – це відсутність у ньому нелітературних елементів (відсутність слів-паразитів, лайливих ноток, відповідність інтонації змістові та експресії висловлювання).

8. Доречність мовлення поєднує в собі точність, логічність, виразність, чистоту, відповідає ситуації спілкування, організовує мовлення відповідно до мети висловлювання [3; 9, С.15-16].

Т.О. Піроженко запропонувала розглядати рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника за допомогою таких критеріїв:

1. Соціальна компетентність (сформованість стійких мотивів у спілкуванні з дорослими та ровесниками, частота контактів, ініціативність, активність у взаємодії з іншими людьми; здатність до співпереживання, співчуття, емпатії; орієнтація на партнера, установка на відповідну реакцію під час спілкування).

2. Когнітивна компетентність (здатність до адекватного сприймання та розуміння емоційного та інформаційного змісту ситуації спілкування; розуміння просторово-часових і предметних характеристик системи “людина-ситуація” (природна, технічна, соціальна); сформованість узагальнень в характеристиці системи “людина-ситуація” (риси, особливості діючих осіб, просторово-часові параметри, дії тощо), що дозволяє прогнозувати подальший розвиток ситуації спілкування).

3. Мовленнєва компетентність (розвиненість невербальних засобів комунікації з точки зору індивідуальної вираженості, різноманітності, гармонійності, сформованість контактовстановлювальних способів взаємодії; лінгвістичні характеристики мовлення: словникове багатство (точність використання лексики, адекватної ситуації спілкування), граматична правильність мовлення (зміна і погодженість слів відповідно до мовних норм, засвоєння синтаксису мовлення), фонетична правильність мовлення; засвоєння різноманітних форм мовленнєвого висловлювання) [11].

Психологічні досягнення мовленнєвої сфери виявляються у поведінці, свідомості та самосвідомості, ціннісних орієнтаціях, пов’язаних з людиною. Можна сказати, що психологічна характеристика комунікативно-мовленнєвого розвитку, відбиваючи емоційні, когнітивні, лінгвістичні, вольові вияви, демонструє психологічні досягнення особистості на різних рівнях (поведінка, свідомість, особистість).

В емпіричну модель предмета дослідження Т.О.Піроженко включила ознаки, які характеризують мовлення дитини через особливості поведінки, свідомості, особистісні якості, що визначають особливості регуляції мовленнєвої взаємодії:

1. Комунікативний рівень (поведінка)

Комунікативні властивості: спрямованість на партнера, установка на відповідну реакцію; різноманітність і виразність, активне використання невербальних засобів спілкування; наявність контактовстановлювальних засобів взаємодії; визначення типу спілкування з дорослими.

2. Когнітивно-лінгвістичний рівень (свідомість)

Когнітивні властивості мовлення: розуміння дитиною просторово-часових характеристик ситуації спілкування (значення слів, що характеризують місце, час, зміст подій); розуміння дитиною емоційного змісту ситуації спілкування через аналіз стану дійових осіб (знання слів, що характеризують емоційний стан людини); розуміння дитиною характеру персонажів та дійових осіб (знання слів, що характеризують риси, якості особистості).

Мовні (лінгвістичні) властивості мовлення: словникове багатство (різноманітність і точність вживання лексики, що відповідає ситуації спілкування); розуміння граматичних конструкцій; фонематичне сприймання та уявлення; фонетичні властивості мовлення (звуковимова, дикція, сила голосу).

3. Особистісний рівень (суб'єктний рівень регуляції і самовираження в мовленнєвому спілкуванні)

Довільність мовлення: прагнення до розгортання, логічності, зв'язності, забезпечення розуміння свого мовлення; управління мовленням, уміння його змінити за потребою; характер тексту (репродуктивний або творчий).

Особистісні якості, що виявляються в мовленнєвій комунікації: вияв самооцінки в спілкуванні з людьми; риси характеру, що забезпечують успішність взаємодії (приязність, комунікабельність та інші); ціннісні орієнтації, пов'язані з людиною; широта і дієвість мотивів спілкування.

У ході виділення власних критеріїв визначення рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку ми розглянули різні погляди, проте найбільше поділяємо бачення Т.О.Піроженко, яке і взяли за основу. Таким чином, рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку пропонуємо розглядати за допомогою таких критеріїв:

I. Мовленнєвий розвиток дитини.

II. Комунікативний розвиток дитини (у спілкуванні з батьками та однолітками).

III. Тип родинного спілкування з дитиною.

Отже, розглянемо детальніше критерії вивчення кожного компонента. Так, критеріями мовленнєвого розвитку виступають:

- фонетико-фонематичний розвиток (показники: сприйняття мовленнєвого матеріалу на слух, фонематичне сприймання, сприймання ритму, звуковимова, лексичний склад мовлення, мовленнєва активність, розуміння граматичних конструкцій, можливість програмування тексту-переказу);
- синтаксичний (показники: словотворення, складання речень, словниковий запас);
- семантичний (показники: розуміння мовлення, семантичне орієнтування).

Критеріями комунікативного розвитку є:

1) у спілкуванні з батьками:

- тип та мотиви спілкування з батьками (показники: характер висловлювання, тривалість контактів, дистанція в спілкуванні, ставлення дитини до спілкування з батьками; мотиви взаємодії – отримання нових вражень, ласки дорослого, сумісні дії з дорослим, слухання казки, бесіди на особисті теми);
- ставлення до батьків та очікування від спілкування з ними (показники: зміст малюнків, процес малювання, словесні коментарі до малюнка, стосунки з батьками);
- культура спілкування (показники: звернення до батьків, характер розмови, уважність при розмові з батьками).

2) у спілкуванні з однолітками:

- комунікативні вміння (вміння домовитись, контроль виконання діяльності, ставлення до результату діяльності, надання допомоги);
- культура спілкування (звернення до однолітків, характер розмови, уважність при розмові з однолітками);
- критерії вибору партнера для спілкування (позитивне ставлення до ровесників, рівень злагоди в групі).

Критеріями визначення типу родинного спілкування з дитиною виступають:

- ставлення до дитини (показники: дистанція в спілкуванні, ставлення батьків до спілкування з дитиною);
- тип родинного виховання і спілкування (показники: жорстокість до дітей, негативність суджень про інших, негативний особистий досвід спілкування, комунікативна толерантність);
- невербальні засоби спілкування дитини (показники: дистанція в спілкуванні, ставлення батьків до спілкування з дитиною).

Взаємозумовленість базових основ комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини, які віддзеркалюють поведінкові, лінгвістичні, особистісні надбання психологічного розвитку дитини, демонструє

найважливіший закон потенціювання: вища психічна функція, якою є мовлення, і характеристики досягнень особистісного рівня починають керувати підструктурою психологічних якостей, з яких вони вирости (поведінкою, свідомістю) [1, С.6-19; 11].

Низький рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини має негативний вплив у кожному віковому періоді дитинства, але негативність цього впливу на психічний розвиток дитини зростає з віком. Несформованість комунікативних взаємин породжує труднощі у самовизначенні особистості дошкільника в різних видах предметно-практичної діяльності. Відсутність стосунків суб'єктного характеру між дитиною і оточенням спричиняє внутрішні зрушення особистості дошкільника.

Високий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку характеризується тим, що дитина добре розуміє слово, дії, ознаки, категорії, семантичне поле у нормі, правильно використовує метафору. Мовлення дитини супроводжується посмішкою, виразністю інтонації, розумінням різних компонентів невербальної поведінки партнера, частим використанням невербальних засобів спілкування. Дитина налагоджує спілкування з незнайомими ровесниками, молодшими і старшими дітьми, очікує від дорослих схвалення, знає, якої поведінки від неї чекають дорослі та їхню реакцію на неї; взаємодії з дорослим виявляє у отриманні нових вражень, сумісних діях. Дитина часто вступає в контакт з однолітками, спілкування носить інтенсивний характер.

Середній рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку характеризується тим, що дитина правильно користується метафорою, правильно вживає описові ознаки, виділяє суттєві ознаки предмета, за допомогою дорослого підбирає граматичну категорію за аналогією, складає речення за аналогією за зразком дорослого, погано виправляє помилки у реченнях. Супроводжує мовлення посмішкою, поглядом, жестами, розумінням деяких компонентів невербальної поведінки партнера. Дитина зрозуміло висвітлює прохання. Звертаючись до однолітків, називає їх на ім'я, дивиться на них уважно, слухає відповідь, розмовляє з ними привітно. Очікує від дорослих схвалення, знає, якої поведінки від неї чекають дорослі. Любить ласку дорослого, сумісні з ним дії. Контактує під час спілкування, спілкування має інтенсивний характер.

Низький рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку характеризується тим, що вона погано сприймає мовленнєвий матеріал на слух, погано переключається з одного складу на інший, підбір граматичної категорії за аналогією здійснює не завжди, складає речення за аналогією і за допомогою дорослого,

не виправляє помилки у реченнях, погано розуміє словосполучення, дії, ознаки; неправильно визначає категорії, семантичне орієнтування порушене, відповідь на запитання, навіть після уточнення, залишається недостатньо правильною. Контактівстановлювальні засоби слабо виражені. Дитина очікує від дорослих осуду, не знає, якої поведінки від неї чекають дорослі, прагне ласки дорослого, бажає послухати казку.

Отже, комунікативно-мовленнєвий розвиток ми будемо розглядати не тільки як процес становлення форм і засобів взаємодії дитини з оточенням, в якому віддзеркалені новоутворення емоційно-вольової, когнітивної, особистісної сфери людини як суб'єкта спілкування, але й як процес формування мовленнєвих умінь та навичок дитини. Таким чином, комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку пропонуємо розглядати у сукупності взаємопов'язаних складових: мовленнєвий розвиток та комунікативний розвиток дитини (у спілкуванні з батьками та однолітками), особливості родинного спілкування з дитиною.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – №1. – С.6-19.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтовний підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання / І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
3. Богущ А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: Монографія / А.М.Богущ. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2004. – 376 с.
4. Бодалев А.А. Психология общения / А.А.Бодалев. – М.: Издательство “Институт практической психологии”; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 256 с.
5. Вікова психологія / За ред. І.С. Костюка. – К.: Рад. школа, 1976. – 272 с.
6. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
7. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С.Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 224 с.
8. Гавриш Н. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання / Н.Гавриш // Дошкільне виховання. – 2003. – №7. – С. 12-14.
9. Дошкільна лінгводидактика: Хрестоматія / Упоряд. А.М.Богущ. – К., 1999. – Ч.1. – С. 15-18, 137-156.

10. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г.Рузской; Вступительная статья А.Г.Рузской. – 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2001. – 384 с.
11. Пироженко Т.А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка: Монография / Т.А.Пироженко. – К.: Нора-принт, 2002. – 310 с.
12. Смирнова Е.О. Генезис общения ребенка от рождения до семи лет в исследованиях сотрудников психологического института / Е.О.Смирнова // Вопросы психологии. – 2004. – №2. – С. 54-62.

This article is devoted to the problem of communication-speech development of children of preschool age. The main factors and criteria of communication-speech development.

Keywords: factors, criteria, preschooler, communication-speech development.

Отримано: 24.03.2010

УДК 159.923:616.12-008.331.1

А.В.Михальський

Психологічні особливості хворих гіпертонічною хворобою

У статті розглядається етіопатогенез гіпертонічної хвороби, вплив стресу на виникнення захворювання та психологічні особливості хворих. На початкових стадіях гіпертонічної хвороби виявляється підвищена збудливість, імпульсивність. З часом хворі стають важкими в спілкування, легко спалахують, ображаються. Часто у хворих гіпертонічною хворобою виявляється пригніченість, тривожність, знижений настрій.

Ключові слова: гіпертонічна хвороба, патогенез, стрес, особистісні риси, функціональна система.

В статье рассматривается этиопатогенез гипертонической болезни, влияние стресса на возникновение заболевания и психологические особенности больных. На начальных стадиях гипертонической болезни выявляется повышенная возбудимость, импульсивность. Со временем больные становятся тяжелыми в общении, легко загораются, обижаются. Часто у больных гипертонической болезнью оказывается подавленность, тревожность, сниженное настроение.

Ключевые слова: гипертоническая болезнь, патогенез, стресс, личностные качества, функциональная система.

Хвороби серцево-судинної системи займають провідне місце у структурі загальної захворюваності та інвалідності населення. До найпоширеніших і найнебезпечніших із них відноситься ішемічна хвороба серця і гіпертонічна хвороба. Гіпертонічна хвороба – одне із найбільш поширених захворювань серцево-судинної системи і спостерігається приблизно у 5% всього населення земної кулі. Характерною особливістю захворювання є підвищення артеріального тиску.

Ні в кого не викликає сумніву, що будь-яка хвороба впливає на людину в цілому. Так, фізичне самопочуття впливає на душевний стан людини, і навпаки. З допомогою клінічних спостережень і експериментальних досліджень доведений зв'язок соматичних розладів як з функціональними і органічними змінами, так і з психічними проявами.

Якщо орієнтуватись на особистісно-психологічний фактор в етіопатогенезі, то всі захворювання людини можна розділити на три групи: психогенні, психосоматичні і соматичні хвороби [13].

Психогенні хвороби – етіопатогенез цих захворювань носить переважно особистісно-психологічний характер, а із сторони внутрішніх органів спостерігаються лише функціональні зміни.

Психосоматичні хвороби – на початкових етапах роль особистісно-психологічних факторів в етіопатогенезі цих захворювань досить значний. А вже на більш пізніх етапах виникають органічні зміни зі сторони внутрішніх органів.

Соматичні захворювання – роль психологічних факторів в етіопатогенезі цієї групи захворювань відсутня або мінімальна.

Гіпертонічна хвороба – це поліетіологічне захворювання. Вона відноситься до типових психосоматичних захворювань. Серед причин, які сприяють розвитку захворювання виділяють як внутрішні, так і зовнішні фактори. Найбільш важливим внутрішнім фактором є спадково-конституціональні особливості, а до зовнішніх факторів можна віднести травми черепа, інтоксикації, професійні шкідливості (постійна напруга уваги, зору, шум), особливості харчування (надлишок кухонної солі у їжі), нервово-психічна травматизація. Пусковою ланкою патогенезу гіпертонічної хвороби є гіперактивність нервових центрів регуляції артеріального тиску, яка розвивається під впливом різних етіологічних факторів і, в першу чергу, – психоемоційних. Підвищена активність цих центрів призводить до підвищення активності симпато-адреналової системи і збільшення вироблення ренальних пресорних речовин (включення

ренін-ангіотензинового механізму), що в кінцевому результаті призводить до вазопресорного ефекту.

Збільшення активності симпато-адреналової системи є основним фактором підвищення артеріального тиску в періоді становлення гіпертонічної хвороби. Неврогенні стимули призводять до гіперпродукції пресорно-активних гуморальних речовин: реніну, ангіотензину II, альдостерону і ін. Виділення вказаних речовин призводить до підвищення артеріального тиску.

О.Л.Мясніков характеризує гіпертонічну хворобу як хворобу напруження, вважаючи, що невротичний стан при цьому носить гіперстенічний характер. На його думку, хворі гіпертонічною хворобою характеризуються не слабкими, а сильними процесами вищої нервової діяльності, і тому хвороба розвивається досить часто в енергійних людей, які виконують велику, складну роботу, що супроводжується значним напруженням нервової системи.

На роль психологічних чинників в патогенезі гіпертонічної хвороби вказували Г.Ф.Ланг, О.Л.Мясніков, Ф.Данбер та інші.

Патогенез розвитку психосоматичних захворювань надзвичайно складний і далекий від детального його розуміння. Він визначається:

- неспецифічною спадковою обтяженістю соматичними порушеннями і дефектами;
- спадковою схильністю до психосоматичних розладів;
- нейродинамічними зрушеннями (порушеннями діяльності ЦНС);
- особистісними особливостями;
- психічним і фізичним станом під час дії психотравмуючих факторів;
- фоном несприятливих сімейних і інших соціальних факторів;
- особливостями психотравмуючих факторів [10].

Емоційна реакція, яка виражається у формі нудьги і постійної тривоги, нейровегетативно-ендокринних змінами і характерним відчуттям страху, є сполучною ланкою між психологічною і соматичною сферами. Повний розвиток відчуття страху запобігається захисними фізіологічними механізмами, але вони, як правило, лише зменшують, а не ліквідовують повністю ці фізіологічні явища і їх патогенну дію. Цей процес можна розглядати як гальмування, а саме, як стан, коли психомоторні і словесні вираження тривоги блокуються таким чином, що стимули, які поступають від ЦНС, відводяться до соматичних структур через вегетативну нервову систему і таким чином приводять до патологічних змін у різних системах органів.

При наявності емоційного переживання, яке не блокується психологічним захистом, а соматизуючись, ушкоджує відповідну

йому систему органів, функціональний етап ушкодження переростає в деструктивно-морфологічні зміни в соматичній системі, відбувається генералізація психосоматичного захворювання. Отже, психологічний фактор виступає як пошкоджуючий [10].

Будь-яка емоція, у світлі біологічної теорії функціональних систем П.К.Анохіна, розглядається як цілісна функціональна система з усіма властивими їй закономірностями.

Включення емоційних станів у зміст функціональної системи чітко корелює із біологічною роллю емоцій, філогенетично спрямованих, насамперед, на задоволення потреби в збереженні себе (цілісності свого “Я” із усіма його тілесними і психічними властивостями). Загальним біологічним знаменником, до якого призводить емоція всю інформацію, яка надходить у мозок, стає, за П.К.Анохіним, “самий давній і універсальний критерій усього живого на землі – прагнення вижити”. Саме емоції виступають як такі форми реакцій, що, змінюючи один одного, охоплюють увесь організм і дозволяють йому відповідати на будь-які впливи навколишнього середовища. Саме емоції (один із найбільше демонстративних прикладів соматовегетативної інтеграції – скрупкульозно узгодженого перебігу центральних і периферичних процесів) детермінують усю життєдіяльність організму [1].

Функції емоцій зводяться в кінцевому результаті до модифікації енергетичних ресурсів організму, формуванню тенденції до підтримки або, навпаки, усуненню контакту з фактором, впливаючи по-різному на індивіда, і організації специфічних форм поведінки, що відповідають якісним особливостям впливаючого фактора. У людини емоції служать для оцінки не тільки біологічних і соціальних потреб, але і ступеня їх задоволення; навіть чисто біологічні переживання стають при цьому соціально забарвленими.

Таким чином, емоції набувають цілком виняткового значення стосовно усіх інших механізмів адаптації. Не випадково первинні відчуття примітивних тварин перетворюються і потім закріплюються в процесі еволюції в багатогранні емоційні стани. Цьому відповідає і поступове ускладнення нервової системи, функції якої в найбільш простих живих організмів виконують практично самі давні медіатори – адреналін, ацетилхолін, гістамін і інші.

У світлі біологічної теорії емоцій поєднання афективних і вісцеровегетативних розладів стає фактором, не тільки клінічно встановленим, але і фізіологічно непорушним. Аналіз фізіологічної архітекτονіки емоційних станів свідчить про однакову, за П.К.Анохіним, правомірність двох рядів фізіологічних явищ: ефекторного вираження тієї або іншої емоції та її суб’єктивного самовідчуття. Цей взаємозв’язок, що виробився в процесі еволюції, спрямований

на підготування організму до активної боротьби з фізичною небезпекою, хоча відповідні вегетосудинні зсуви в людини виникають і при будь-якому стресі соціального характеру. Виразність цих зсувів відбиває ступінь емоційної напруги [4].

Вісцеровегетативна симптоматика з'являється, за П.К.Анохіним, тільки разом з депресивним афектом; за однією лише вегетативною реакцією можна судити про беззаперечну його наявність. Фізіологічними еквівалентами негативних емоцій стають підвищення артеріального тиску або частішання дихання, зміна секреторної і моторної активності травного тракту, напруження скелетної мускулатури і прискорення згортання крові. У конфліктних ситуаціях при неможливості задовольнити свої головні потреби формується постійне емоційне збудження негативного біологічного значення; це створює загрозу тривалої післядії, сумачії негативного емоційного збудження і генералізації ефекту на мозкові структури і вісцеральні функції. Функціональні соматичні порушення не можна розглядати як щось лише випадково супутнє тривозі і депресії – це усе ті ж емоційні стани, реалізовані корою головного мозку при сприянні підкіркових утворень; незмінною опосередковуючою ланкою між складнішими функціями кори головного мозку і різноманітними процесами, що протікають у внутрішніх органах людини, виявляється гіпоталамічний апарат.

Чим сильніший або триваліший вплив негативних емоцій, тим більш значні і стійкі вісцеровегетативні порушення, тим більше підстав для хроніфікації психосоматичних розладів і відповідно іпохондричного розвитку особистості. Гальмування вісцеровегетативних реакцій (насамперед, за допомогою психофармакотерапії і психотерапії) зменшує інтенсивність негативних емоцій, що змінює, у свою чергу, і всю поведінку людини.

Функціональні розлади внутрішніх органів являють собою, таким чином, клінічний відбиток загальної психовегетативної нестійкості індивіда (його конституціональної, соматогенної або ситуаційно обумовленої емоційної нестабільності з феноменом вегетосудинної дистонії) [12].

На важливу роль емоційного стресу у виникненні психосоматичних захворювань вказують роботи К.В.Судакова [14]. Стресом є все, що порушує нормальне співвідношення організму із середовищем. Стрес можуть викликати як негативні, так і позитивні чинники. На основі цього Ганс Сельє виділяв два види стресу: дістрес – негативний стрес, і еустрес позитивний стрес, який викликається переживанням приємних подій. В 1977 році Р.Лазарус запропонував поняття “психологічний стрес”. На даний час під психологічним стресом

розуміють процес, що виникає у випадку, якщо особистість оцінює вимоги соціального середовища як такі, що вищі за наявні ресурси.

Стрес може впливати на роботу серцево-судинної системи [9, 15], підвищувати рівень виникнення онкологічних захворювань і навіть викликати порушення генетичного апарату [16]. Психологічний стрес супроводжується змінами діяльності багатьох органів і систем, та найбільше це стосується серцево-судинної системи.

Деякі експерти вважають, що 70% захворювань пов'язані саме із стресом. Найбільш шкідливими для людини є не сильні і короточасні стреси, а тривалі і не дуже сильні. Це зумовлено тим, що сильний і короточасний стрес активізує захисні сили організму, а несильний, але тривалий стрес, їх виснажує.

Посередником між центральною нервовою системою і внутрішніми органами виступає вегетативна нервова система. Чутливість і ранимість вегетативної нервової системи виявляється не тільки при надзвичайних впливах, але й у ході адаптації й у відповідь на слабкі емоційні стимули. Значення має будь-яка суб'єктивно важлива для індивіда подія. Вона може виявитися вихідним пунктом хворобливих розладів. Психовеgetативна симптоматика при тривалих емоційних розладах може привести до фіксації почуття страху або тривоги, поєднуючись при цьому з функціональними порушеннями внутрішніх органів і систем людини. Таким чином, підтверджується поєднання психічного із соматичним. Цей біологічний фактор може в кінцевому рахунку обумовити всю життєдіяльність людського організму [8].

Вісцеровеgetативна симптоматика в структурі емоційних розладів виявляє собою фіксацію почуття страху або тривоги в тому чи іншому органі й означає можливість чисто психогенного походження соматичних порушень. Вегетативна нервова система виступає в цьому випадку в ролі "приводного ременя" психічного для соматики. Нейроендокринні механізми входять сюди як нерозривна частина фізіологічних механізмів [11].

Психовеgetативні процеси формуються у функціональних системах організму, куди поряд з емоціями входять і внутрішні органи. Ця єдність спрямована на швидке вирішення пристосувальних задач організму. Цей же шлях використовується при стресі і формуванні хворобливого стану. Вибір органу або системи, що піддається руйнівному впливу стресу, для кожної людини індивідуальний і визначається функціональним чи морфологічним станом об'єкта. "Слабкою" ланкою може виявитися орган, що піддавався раніше інфекційній атаці або травматичному впливу. Таким чином, емоції набувають цілком виняткове значення в пристосувальних

процесах людського організму. Навіть необережно вимовлене слово може стати причиною хвороби або навіть смерті. У конфліктній ситуації, де слово може бути єдиним впливом, нерозв'язана ситуація формує постійне емоційне порушення негативного біологічного знаку, що веде до генералізації ефекту на мозкові структури і вісцеральні функції. При цьому незмінною опосередковуючою ланкою між найскладнішими функціями кори головного мозку і різноманітними процесами, що протікають у внутрішніх органах, є гіпоталамус, що створює гормональний фон реакції[25].

Включення емоції в поняття функціональної системи розкриває за об'єктивною безпричинністю численних скарг “функціональних” хворих суб'єктивну обґрунтованість. Ці скарги, розглянуті при відсутності переконливого матеріального субстрату страждання як “чисто психічні” (уявлювані), одержують наукове фізіологічне обґрунтування у світі біологічної теорії емоцій. “Ці скарги є за своєю фізіологічною суттю не що інше як словесний звіт хворого про його емоційний стан і його суб'єктивне судження про локалізацію вихідного стимулу для цього емоційного стану”, свідчення надзвичайної ролі афективних розладів у житті людини і необхідності всебічного врахування їх у повсякденній лікарській практиці [П.К.Анохін, 1964]. Суб'єктивні скарги хворих варто розцінювати в зв'язку з цим як об'єктивну симптоматику, що підлягає спеціальному аналізу [2].

Теорія функціональних систем підводить фізіологічне обґрунтування під надзвичайну різноманітність умовнопатогенних факторів, що пов'язуються, як правило, з початком “захворювання”.

Психологічне реагування на хворобу, в першу чергу, зумовлено оцінкою пацієнтом важкості захворювання (суб'єктивна важкість хвороби). Суб'єктивне відношення до хвороби Р.О. Лурія назвав внутрішньою картиною хвороби.

Для пацієнта внутрішня картина хвороби складається із розуміння механізмів виникнення хворобливих відчуттів, оцінки їх значення для майбутнього, а також від реагування на хворобу у вигляді емоційних переживань і вибору способу дії і поведінки в нових умовах. Суб'єктивне відношення до хвороби формується на базі соціально-конституціональних (стать, вік, професія) і індивідуально-психологічних (властивості темпераменту, особливості характеру і особистості) факторів (В.Д.Менделевич).

Сприйняття пацієнтом свого соматичного захворювання в рівній мірі зв'язано як з об'єктивним ушкодженням, так і з відповідним потрясінням від того, що порушена соматична функція і це викликає зміни самовідчуття. Мобілізуючи свої сили проти вторгнення хвороби

в порядку захисту від фрустраційно-агресивних намірів, пацієнт стає злісним, дратівливим, вороже настроєним; у нього постійно виникають думка: “Чому це я, а не хто-небудь інший так важко хворий?” Пацієнт схильний подавляти ці фрустраційно-агресивні прагнення і розподіляти їх: з одного боку, ця дратівливість зв’язана із недомаганням від хвороби, а з іншого боку, такі прояви можуть змінити відношення до нього медичного персоналу і членів родини, від яких він залежний [3].

Будь-яка хвороба, навіть якщо вона не супроводжується руйнівними змінами мозкової діяльності, обов’язково змінює психіку хворого внаслідок появи нових, відсутніх до хвороби форм реагування на хворобу.

Реакція особистості на соматичну хворобу може мати патологічний характер або виявлятися психічно адекватними сприйняттями факту хвороби.

На поведінку і реакцію хворого під час хвороби, перш за все, впливає структура особистості до хвороби. Багато авторів вважають, що адекватність реакції залежить від ступеня зрілості особистості і її інтелектуальних можливостей. Так, в інфантильних, незрілих особистостей з рисами дитячості, часті витіснення і заперечення хвороби або “втеча у хворобу”. В астеничних, тривожних людей важкі захворювання викликають бурхливу реакцію тривоги, хвилювання з наступними депресивно-іпохондричними розладами. Реакція на хворобу залежить також і від віку хворого.

При соматичних захворюваннях залежно від важкості, тривалості і характеру хвороби можуть спостерігатися різні психічні порушення, які виражаються різними симптомами. При соматичних захворюваннях зміна психічної діяльності виражається найчастіше невротичними симптомами [6].

Іноді соматичні захворювання призводять до виникнення психоорганічних розладів. Тривале соматичне захворювання, необхідність місяцями і роками знаходитися в стаціонарі, може викликати зміни особистості у вигляді патологічного розвитку, при якому виникають риси характеру, раніше не властиві цій людині. Зміни характеру у цих хворих можуть перешкоджати або утруднювати лікування, приводити їх до інвалідності, створювати конфлікти в лікувальних установах, викликати негативне відношення оточуючих.

Більшість хворих гіпертонічною хворобою правильно сприймають своє захворювання і адекватно відносяться до рекомендацій і призначень лікаря. Хворими з недовірливими рисами характеру виявлення високого артеріального тиску сприймається як трагедія, катастрофа, крах всіх надій і життєвих планів, особливо якщо вони

вже мають уявлення про гіпертонічну хворобу – їх родичі хворіли або вмирили від неї. У цих хворих спостерігаються виражені психогенні порушення: пригнічений настрій, тривожні побоювання за своє здоров'я, фіксація на своєму самопочутті. Вони постійно відвідують лікарів, самі стежать за показниками артеріального тиску, обмежують навантаження. Всі їх думки зосереджені на хворобі, знижується працездатність і обмежується коло інтересів і спілкування. Весь режим будується так, щоб не викликати підвищення артеріального тиску. Для збереження здоров'я такі хворі відмовляються від захоплень, театрів і концертів, не ходять в гості, щоб не порушити режим, акуратно, до педантизму, дотримуються призначення лікаря. Сон у них поверхневий, часто можна спостерігати розлад засипання за типом неврозу очікування, особливо якщо сну відводиться вирішальна роль у нормалізації артеріального тиску [5, 7].

У частини хворих, гіпертонічна хвороба не викликає хворобливої реакції, скоріше вони заперечують факт хвороби, відмовляються від лікування або проводять його нерегулярно, продовжують вести звичний спосіб життя, ігноруючи захворювання. Таке відношення частіше спостерігається в осіб з невисоким інтелектом, або тих, хто зловживає алкоголем.

Хворі, які тривалий час страждають від гіпертенізії, можуть звикнути до неї, при цьому не звертають уваги на серйозність захворювання, на необхідність тривалого лікування.

Хворі гіпертонічною хворобою, як правило, скаржаться на головокружіння, головні болі, порушення сну, дратівливість, тривожність. А при гіпертонічних кризах всі прояви хвороби посилюються.

Гіпертонічна хвороба може змінювати і характер людини. Як правило, загострюються риси особистості, які раніше були непомітні. Так недовірливі люди стають підозрливими.

На початкових стадіях хвороби виявляється підвищена збудливість, імпульсивність, порушується динаміка діяльності, хоча структурних порушень пізнавальних процесів не спостерігається. Хворі стають важкими у спілкування, вони легко спалахують, ображаються, плачуть. Часто у хворих гіпертонічною хворобою виявляється пригніченість, тривожність, знижений настрій, увага нестійка.

Часто хворі гіпертонією стають образливими, плаксивими, недовірливими. Вони самі помічають у себе забудькуватість, розсіяність, підвищену втомлюваність при розумовій діяльності.

До особистісних рис хворих гіпертонічною хворобою можна також віднести скритність, упертість, незадоволеність собою і

оточенням, невпевненість, чутливість до критики, і тенденція виявляти реакцію у формі депресії на психологічний стресор.

Результати психологічного обстеження хворих гіпертонічною хворобою вказують на те, що виконання поодиноких операцій не порушено, але страждає динаміка тривалої діяльності, а саме стійкість уваги, витривалість.

Дані психологічного обстеження дають можливість оптимізувати індивідуальні програми соціально-психологічної реабілітації хворих гіпертонічною хворобою.

Для профілактики негативних змін в емоційно-особистісній сфері хворих необхідно проводити корекційну роботу, спрямовану на формування адекватного відношення до хвороби. При виявленні ознак виснаженості психічних процесів необхідно впорядкувати робочий день: надавати таким хворим додаткові перерви під час роботи, працювати неповний робочий день, чергувати періоди праці і відпочинку, уникати перевантаження.

Враховуючи високу тривожність хворих гіпертонічною хворобою і фіксацію на соматичних відчуттях, рекомендуються заняття груповою психотерапією і аутогенним тренуванням.

Список використаних джерел

1. Акинщикова Г.И. Соматическое и психофизиологическая организация человека / Г.И. Акинщикова. – Л., 1977. – 235 с.
2. Брейтигам В., Кристиан П. Психосоматическая медицина / В.Брейтигам, П.Кристиан. – М., 1986. – 283 с.
3. Быстров В.Н. Психосоматическая организация в общей врачебной практике / В.Н. Быстров // Клиническая медицина. – 2001. – №8. – С. 60-64.
4. Гантен Д., Николаев Н.А., Судаков К.В. Эмоциональный стресс и болезни / Д.Гантен, Н.А.Николаев, К.В.Судаков // Журнал “Наука и человечество”. – М., 1986. – С. 23-35.
5. Губачев Ю.М., Стабровский Е.М. Клинико-физиологические основы психосоматических соотношений / Ю.М.Губачев, Е.М.Стабровский. – Л.: Медицина, 1981. – 216 с.
6. Еникеева Д.Д. Пограничные состояния у детей и подростков: основы психиатрических знаний / Д.Д.Еникеева. – М.: Издательский центр “Академия”, 1998. – 304 с.
7. Задионченко В.С., Психологические особенности и качество жизни больных артериальной гипертонией с метаболическими факторами риска / В.С.Задионченко, С.Б.Хру-

- ленко, О.И.Петухов // Кардиология, 2002. – № 8. – С. 15-19.
8. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса / Л.А.Китаев-Смык. – М.: изд-во “Наука”, 1983. – 368 с.
 9. Копина Л.С. Популяционные исследования психосоциального стресса как фактора риска сердечно-сосудистых заболеваний / Л.С.Копина, Е.А.Суслова, Е.В.Заикин // Кардиология. – 1996. – № 3. – С. 53-56.
 10. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Новейший справочник / И.Г.Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 928 с.
 11. Николаева Н.Н. Влияние хронической болезни на психику / Н.Н.Николаева. – М.: МГУ, 1987. – 166 с.
 12. Основы психофизиологии: Учебник /Отв. ред. Ю.И.Александров. – М.: ИНФРА, 1988. – 432 с.
 13. Сидоров П.И., Парняков А.В. Введение в клиническую психологию: Учебник для вузов / П.И.Сидоров, А.В.Парняков. – М.: Екатеринбург, 2000. – Т.2. – 381 с.
 14. Судаков К.В. Индивидуальная устойчивость к стрессу / К.В.Судаков. – М., 1998. – 268 с.
 15. Щербатых Ю.В. Психология стресса / Ю.В. Щербатых. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 304 с.
 16. Cohen L., Marshall G.D., Cheng L., Agarwal S.K., Wei Q. DNA repair capacity in medical students during exam stress// J. Behav. Med. 2000. V.23. N6. P.531-544.

Etiopatogenez of hypertensive illness is examined in the article, influence of stress on the origin of disease and psychological features of patients. The promoted excitability, impulsive, appears on the initial stages of hypertensive illness. In course of time patients become heavy in intercourse, catch fire easily, offended. Often for patients depression, anxiety, appears hypertensive illness, a mood is reduced.

Keywords: hypertensive illness, pathogeny, stress, lines of personalities, functional system.

Отримано: 18.03.2010

Активізація становлення емоційно-оцінкової сфери молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень

У статті розглядається проблема розвитку емоційно-оцінкової сфери у дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: емоційно-оцінкова сфера, самооцінка, образ Я.

В статтю рассматривается проблема развития эмоционально-оценочной сферы у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: эмоционально-оценочная сфера, самооценка, образ Я.

Теоретико-концептуальні засади реформаційних процесів ставлять у ранг пріоритетних проблему продуктивного особистісного розвитку у шкільному просторі. На тлі якісно нових змін у вітчизняному освітньому просторі зростає увага дослідників до винайдення таких механізмів, які б не лише декларативно проголошували важливість активності особистості, а й продуктивно ініціювали цю активність через реальну суб'єктність школяра. При цьому самооцінці належить домінантна роль у перетворенні школяра із об'єкта навчальної діяльності в її суб'єкт, забезпеченні комфортного емоційного статусу учня у процесі учіння. Звідси пошук інноваційних шляхів забезпечення ефективного розвитку емоційно-самооцінкової сфери школяра належить до гостро актуальних проблем сучасної школи. Особливо значущим у цьому сенсі є молодший шкільний вік, оскільки саме на першому етапі включення дитини у шкільний соціум – у початковій школі – відбувається зародження конструктивного чи деструктивного становлення емоційного статусу школяра як суб'єкта учіння взагалі й самооцінки як його механізму зокрема.

Самооцінка розглядається нами як інтегративне особистісне утворення, підґрунтям становлення якого є взаємодія двох взаємопов'язаних аспектів. Це, з одного боку, розвиток у молодшого школяра здатності до виділення з контексту суб'єктного досвіду оцінкових спектрів, а з другого, – здійснення їх оцінкового аналізу. Завдяки цим стратегіальним лініям відбувається становлення самооцінки як цілісного і водночас диференційованого особистісного утворення. Істотними ознаками продуктивного розвитку цього утворення є широта спектральних оцінкових ліній навчальної самосвідомості, їх диференційованість і, водночас, взаємопов'язаність

та конгруентність, які забезпечують емоційно комфортне включення школяра у процес учіння. Розвиток у молодшого школяра здатності бачити самооцінку як множинне утворення, а також усвідомлювати сукупність її внутрішніх зв'язків та взаємозв'язків набуває особливого значення і має стати предметом особливої уваги дорослих – вчителів і батьків – з перших днів перебування дитини у початковій школі.

Особливої значущості набуває проблема становлення самооцінки у молодшому шкільному віці. Важливим при цьому є змінюваність самооцінки: самооцінка як психологічний конструкт не є константною, їй іманентно властива здатність до змінювання. Самооцінка не є постійною, вона змінюється залежно від обставин [1; с. 35]. Для побудови стратегій виховних впливів особливе значення має тріада концептуальних засад Р. Бернса стосовно джерел, що детермінують зміни в самооцінці. Перша засада, за Р. Бернсом, – засвоєння дитиною нових оцінок – може змінювати значення засвоєних раніше. Тому включення у тканину лонгітюдного експерименту системи позитивно забарвлених емоційно-ціннісних настановлень і різноаспектних суджень мало на меті, з одного боку, сприяти зміцненню нестійкої загальної позитивної самооцінки – наприклад, у середньовстигаючих школярів – і перетворенню її у стійку позитивну самооцінку самого себе як суб'єкта навчальної діяльності, а з другого, – створювати можливість для усунення тенденцій становлення негативної самооцінки у школярів з низьким рівнем навчальних досягнень.

Друга засада – це вплив соціокультурного оточення на самооцінкову систему школярів з різним рівнем навчальних досягнень. За Р. Бернсом, “джерелом оцінкових значень різних уявлень індивіда про самого себе є його соціокультурне оточення, в якому вони нормативно фіксуються в мовних значеннях [1, с. 35]”. Ці значення містять іманентну негативну оцінку або, навпаки, позитивну. Тому в процесі побудови виховних стратегій була приділена значна увага груповим ціннісним уявленям. Однак належне становлення групових ціннісних уявлень у школярів з певним рівнем навчальних досягнень неможливе, на нашу думку, без становлення їх в органічній єдності з розвитком загальнонормативних та індивідуальних ціннісних уявлень про школяра як ефективного суб'єкта учіння. У зв'язку з цим стратегіальні корекційно-розвивальні впливи були спрямовані на становлення у молодших школярів – незалежно від рівня їх навчальних досягнень – продуктивної системи ціннісних уявлень у трьох напрямках. Перший напрямок – це вироблення ціннісних уявлень загальнонормативного плану: ціннісні уявлення

про результативного школяра, що передбачало розширення когнітивної та поняттєвої структури навчальної самосвідомості – образу “Я – школяра”. Другий напрямком передбачав становлення групових ціннісних уявлень про образ школяра як самоефективного суб’єкта, а третій – розвиток індивідуальних ціннісних уявлень школяра про самого себе як суб’єкта самооцінкової системи.

Крім того, третє джерело, яке детермінує становлення самооцінки, Р. Бернс характеризує таким чином: “Джерелом оцінкових уявлень індивіда можуть бути також соціальні реакції на певні його прояви і самоспостереження [1, с. 35]”. Це соціальні впливи шкільного соціуму – і з боку дорослих, і з боку ровесників, – що призводять (у разі їх деструкції) до деструкції всієї емоційно-оцінкової сфери школяра незалежно від рівня його навчальних досягнень. Деструкція цієї сфери виявляється у таких різновидах тривожності, як самооцінкова, особистісна та міжособистісна тривожність, а також у таких деструктивних симптомокомплексах, як незахищеність, тривожність та недовіра до самого себе, що є підґрунтям деструктивного становлення емоційно-оцінкової сфери школяра в цілому.

Створення системи авторських прийомів корекційно-розвивальної дії було спрямоване на становлення у молодших школярів конструктивного образу “Я – школяра”, тобто образу “Я – продуктивний суб’єкт учіння”. Створення такого образу є результуючою становлення всієї самооцінкової сфери навчальної самосвідомості школяра. Підґрунтям цього є положення про те, що все поле самосвідомості займає образ “Я”, створений у результаті оцінкової активності індивіда. З приводу цього І. І. Чеснокова зазначає: “З точки зору психологічного аналізу самосвідомість являє собою складний психічний процес, сутність якого полягає у сприйманні особистістю численних “образів” самої себе в різних ситуаціях діяльності та поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми і в поєднанні цих образів у єдине цілісне утворення – в уявлення, а потім у поняття свого власного Я як суб’єкта, відмінного від інших суб’єктів. У результаті розгорнутих актів самосвідомості, які стають все більш складними, в міру збільшення числа образів, що інтегруються в уявленні і понятті про самого себе, формується все більш досконалий, глибокий та адекватний образ власного Я [3, с. 29 – 30]”. У зв’язку з цим у дітей молодшого шкільного віку особливої гостроти набуває проблема позитивного емоційного сприйняття самого себе у процесі учіння.

Програму активізації конструктивних тенденцій у розвитку самооцінкової сфери школяра побудовано у двох взаємопов’язаних проєкціях, у підґрунті яких лежать дві стратегії розвивальних

впливів. Перша стратегія пов'язана з включенням молодшого школяра в активну самооцінкову діяльність, а друга – з “покроковим” аналізом мікрогенезису становлення самооцінкової сфери молодшого школяра, невід’ємною складовою якого є самооцінковий моніторинг школярем самого себе як суб’єкта навчальної діяльності.

В основі розробки програми активізації конструктивних тенденцій у розвитку самооцінки у дітей молодшого шкільного віку покладено концептуальну модель становлення емоційно-оцінкової сфери навчальної самосвідомості молодшого школяра, яка забезпечує емоційно комфортне включення дитини у процес учіння. У систему корекційно-розвивальних прийомів були включені (на підставі врахування первинності молодшого шкільного віку в онтогенетичному становленні школяра) і прийоми, спрямовані на розвиток самосвідомості дітей молодшого шкільного віку в цілому. Це розмежування може бути лише умовним у концептуальній побудові, а в реальному навчально-виховному процесі стратегії розвитку самосвідомості й стратегії розвитку навчальної самосвідомості перебувають у органічній єдності.

У процесі реалізації програми активізації конструктивного розвитку емоційно-оцінкової сфери дітей молодшого шкільного віку, що охоплювала період трирічної експериментальної роботи, ми не послуговувалися терміном “формувальний експеримент”. При цьому ми керувалися засторогою щодо цього концепту, висловленою С. Д. Максименком: “І даремно психологія стала “формувальною”, формувальний експеримент і нині є необхідним атрибутом дисертаційних досліджень, але ж, пам’ятаємо, наука повинна вивчати об’єкт в його логіці, а не власну логіку дослідника в об’єкті, що ним же й створюється [2, с. 32]”. Застосування генетико-моделюючого методу дослідження особистості молодшого школяра дало змогу не лише простежити становлення його самооцінкової сфери як системи множинних самооцінок з іманентно різним їх змістовним самооцінковим спектром, а й сприяло створенню системи авторських прийомів корекційно-розвивальної дії.

Динамічний аспект реалізації програми включав такі сім взаємопов’язаних етапів: концептуально-моделюючий, навчальний, прогностично-діагностичний, моніторинговий, тренінговий, розвивально-корекційний і творчо-суб’єктний. Ці етапи не перебувають у лінійній залежності і допускають їх поєднання залежно від певного завдання корекційно-виховної роботи. Розроблена нами система прийомів, що сприяють розвитку конструктивних тенденцій у самооцінковій сфері, репрезентує такі дві системи: “Я – учіння” й “Я – Я”, що реалізуються у процесі навчальної взаємодії. Система

корекційно-розвивальних вправ, спрямованих на розвиток само-свідомості, побудована у двох взаємопов'язаних проєкціях, які можна розмежувати лише умовно і у підґрунті яких лежать дві стратегії побудови корекційно-розвивальних вправ. Перша стратегія пов'язана зі включенням молодшого школяра в активну самооцінкову діяльність, друга – з самооцінковим моніторингом школярем самого себе як суб'єкта навчальної діяльності.

Нами розроблено систему тренінгових завдань, що мають на меті конструктивний розвиток образу “Я” у молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень. Методика тренінгу містить низку взаємодоповнювальних завдань, покликаних, з одного боку, забезпечити багатобічність вивчення окремих структурних компонентів образу “Я – школяра”, а з другого, – здійснити корекційні впливи, спрямовані на становлення продуктивних тенденцій в особистісному розвитку молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень, сприятливого емоційного включення дитини у шкільний простір.

Нижче подано частину авторської системи тренінгових завдань, апробованих у процесі проведення лонгітюдного психолого-педагогічного експерименту.

1. Завдання на розвиток здатності школяра до позитивного самоприйняття, вміння уважно ставитися до себе і розуміти самого себе

1. Завдання: “Моє дзеркальне Я”.

1.1. Настанова: “Уяви, що ти перебуваєш у дзеркальній кімнаті. Тобі дуже гарно видно себе з усіх сторін.

Поглянь на своє обличчя – на очі, ніс, губи, на своє волосся. Повільно опускаючи очі, поглянь на свої плечі, руки, ноги. Уяви, що твоє відображення у дзеркалі посміхається до тебе. Посміхаються твої очі. Якого кольору вони у тебе? Поглянь на своє волосся, яке воно? А тепер пошепки промов: “Я люблю себе”, потім промов голосніше і кілька разів говори зовсім голосно”.

1.2. Настанова: “Тепер намалюй власне обличчя, не підписуючи свій аркуш. Далі ти маєш обмінятися малюнками зі своїми товаришами і спробувати вгадати – де чий портрет”.

2. Завдання: “Моє нове ім'я”.

Перебіг заняття. Кожен учасник групи обирає собі нове ім'я, презентуючи самого себе. Наступним етапом роботи є розповідь школяра про свої почуття, опис емоційного стану під час презентації себе, а також пояснення – чому він обрав саме це ім'я. В деяких випадках дитина може залишити собі своє ім'я, при цьому пояснивши, які почуття воно викликає.

II. Завдання на розвиток самоповаги

1. Завдання: “Наші імена”.

Перебіг заняття. Кожна дитина під оплески інших дітей по черзі називає своє ім'я. Наступний учень називає своє ім'я та ім'я попереднього школяра і т.д.

1.1. Настанова: “Промовляємо імена кожного пошепки, голосно кличемо кожного, промовляємо ім'я лагідно”.

1.2. Настанова: “Які почуття при цьому виникли у кожного з вас?”

2. Завдання: “Малюнок мого імені”.

Перебіг заняття. На аркуші паперу кожен учасник малює різними кольорами своє ім'я. Його також можна прикрасити різними малюнками.

Настанова: “Тепер уявіть, що ви вже дорослі. Кожен з вас досяг успіху, ви стали відомими людьми. Тепер намалюйте своє ім'я в майбутньому. Поясніть, яким ви його уявляєте.”

III. Завдання на розвиток позитивного образу “Я – школяра”

3.1. Завдання: “Який я школяр?”

Настанова: “Допиши речення, характеризуючи самого себе (дописувати можна як позитивні, так і негативні якості). Наприклад: Я – старанний школяр. Я – наполегливий школяр. Я – _____.”

3.2. Завдання: “Яким школярем я хочу бути?”

Настанова: “Уяви, яким би ти хотів бути школярем. Опиши свій образ”.

3.3. Завдання: “Я-реальне – Я-ідеальне школяра”.

3.3.1. Настанова: “Нижче подано різні риси, які можуть бути властиві тому чи іншому школяреві. Розташуй їх так, щоб вони охарактеризували саме тебе. На перше місце постав рису, найбільше тобі притаманну, на друге – трішки менше тобі властиву і т.д. Останніми у списку будуть ті риси, які, на твою думку, тобі найменш властиві”.

3.3.2. Настанова: “Потім спробуй розташувати ці риси в тому порядку, в якому вони, на твою думку, відповідають найкращому, ідеальному школяреві. На перше місце постав рису, яка найбільш притаманна такому школяреві, а на останнє – найменш властиву твоєму ідеалу”.

3.3.3. Настанова: “Тепер потрібно розмістити ці риси так, щоб вони давали змогу охарактеризувати те, яким тебе бачать твої однокласники”.

Ось риси, запропоновані школярам: добрий, агресивний, охайний, працелюбний, лагідний, чуйний, слухняний, ввічливий, здібний, розумний, працелюбний, лінивий, старанний, вихований,

зарозумілий, щирий, наполегливий, задержуватий, життєрадісний, вмільний, нестриманий.

3.4. Завдання: “Мій всесвіт”.

Перебіг заняття. Кожна дитина отримує аркуш паперу, на якому зображено зоряну систему.

Настанова: “Уяви, що ти є центром зоряної системи. Вибери свою планету і підпиши її літерою “Я”. Розфарбуй її. Всі інші планети – це твої улюблені: гра, колір, музика, школа, пора року, тварина, фільм, урок, книга, телепередача, співак чи гурт тощо. Дай назву кожній планеті та розфарбуй її. Дай пояснення до своєї зоряної системи”.

IV. Завдання на розвиток самоусвідомлення образу “Я”, його емоційного самоприйняття

4.1. Завдання: “В школі я ...”

Настанова: “Закінчи речення та намалюй себе.

... почувуюся добре, коли мені _____

... почувуюся невпевнено, коли мені _____

... серджуся, якщо мені _____

... радію, якщо мені _____

... горджуся, якщо мені _____

... сміливий, коли мені _____

... лякаюся, коли мені _____

... сумний, коли мені _____

... (допиши сам) _____

4.2. Завдання: “Чарівне перетворення”.

Настанова: “Уяви, що ти перетворився на одну зі своїх шкільних речей. Це може бути і твоя ручка, і твій підручник, і твій портфель чи щось інше. Що ця річ може розповісти про свого господаря: який він школяр, який у нього настрої у школі, як ставиться він до самого себе, до вчителя, до однокласників? Намалюй цю річ і запиши її розповідь про себе”.

4.3. Завдання: “Мій двійник – школяр”.

Настанова: “Уяви, що у вашому класі з’явився твій двійник. Опиши, який він учень. Що тобі в ньому подобається? Що ти виправив би у ньому? Чи цікаво тобі було б з ним спілкуватися? Чи міг би він стати твоїм найкращим другом?”

Чи схожий він на тебе? Які свої достоїнства ти б хотів у ньому побачити? Які риси ти не хотів би бачити у ньому?”

4.4. Завдання: “Моє місто”.

4.4.1. Настанова: “Уявіть, що у кожного з вас є своє місто. Ви маєте карту і повинні заселити своє місто. У ньому є різні будинки – будинок Доброти, Щедрості, Сили, Розуму. На верхніх поверхах живуть лише добрі, щедрі, сильні та найрозумніші. На нижніх – ті,

у кого цих рис найменше. Розмісти себе та своїх друзів у цих будинках”.

4.4.2. Настанова: “У центрі міста стоїть великий фонтан – фонтан радощів. Він запрацює у вказаний тобою момент – коли тобі буває радісно. Нехай усі оточуючі, друзі побачать – як тобі радісно та весело!”

4.4.3. Настанова: “Уяви садочок твоїх досягнень. У ньому є великі й маленькі дерева, що співвідносяться з твоїми досягненнями в житті. Деякі дерева ще виростуть, з’являться навіть нові, адже ми все життя чомусь вчимося. Напиши, що ти вже вмієш? Чому б ти хотів ще навчитися?”

4.4.4. Настанова: “У цьому місті є велика школа. В кожному віконечку записано початок речення. Продовж його.

До школи я люблю ходити тому, що _____

Мені не хочеться йти до школи, коли _____

Моя вчителька мене зустрічає _____

Однокласники мене зустрічають _____

Я вважаю себе *хорошим, середнім, поганим* учнем (потрібне підкресли), тому що _____

4.5. Завдання: “Який Я вдома – який Я в школі”.

Настанова: “Спочатку ти відповідаєш на певне запитання. Потім, кидаючи м’ячик іншому однокласнику, це саме запитання ставиш йому. У результаті хід гри переходить до іншого. У кожного з вас є перелік наступних запитань:

Я радію вдома...

Ти радієш вдома...

Я радію в школі...

Ти радієш в школі...

Мені спокійно вдома ...

Тобі спокійно вдома ...

Мені спокійно в школі...

Тобі спокійно у школі...

Я сумний вдома ...

Ти сумний вдома ...

Я сумний у школі...

Ти сумний у школі...

Я веселий у школі...

Ти веселий у школі...”

V. Завдання на самооцінку емоційного ставлення школяра до самого себе у процесі учіння

Мета: скринінг модальності емоційного ставлення школяра до самого себе як суб’єкта учинневої діяльності.

Настанова. “Ми вчилися спостерігати за собою у процесі навчання. Кожний день навчання у школі викликає у тебе різні почуття, чи не так? Які вони? Дай відповідь сам собі: чи задоволений ти сьогодні своїм навчанням? Вибери ту позначку, яка відповідає твоєму настрою: Чи задоволений ти собою? Чи не задоволений собою? Чи можеш сказати “і так, і ні”? Якщо не можеш визначити свого настрою – залиш кружечок без змін.

Подумай і поясни чому. Найважливіше для тебе напиши на наступній сторінці. Згодом дописуй лише ті причини, які не повторюються.

Вищенаведені завдання виконувалися з різною варіативністю: як школярами з певним рівнем досягнень (наприклад: високим, середнім чи низьким), так і школярами з різним рівнем результативності учіння (наприклад, з високою чи низькою результативністю).

Результуючою всієї системи корекційно-розвивальних впливів є зміни в емоційному ставленні школяра до самого себе у шкільному просторі. Саме вони віддзеркалюють благополуччя – неблагополуччя включення дитини у процес шкільного навчання. Отримані результати лонгітюдного корекційно-розвивального впливу переконливо свідчать про можливість зняття деструкції і зримого нівелювання негативних змін у самооцінці емоційного ставлення до себе у школярів з різним рівнем навчальних досягнень і продуктивного становлення емоційно-оцінкової сфери особистісного розвитку молодшого школяра.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Роберт Бернс; пер. с англ. ; под общ. ред. В. Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Максименко С. Д. Теоретико–методологічні засади генези особистості / С. Д. Максименко // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : матер. методологічного семінару АПН України 16 грудня 2004 р. ; за ред. С. Д. Максименка. – К., 2005. – С. 18 – 34.
3. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / Ирина Ивановна Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 144 с.

The article considers the problem of development of emotional-evaluative sphere of junior school children.

Key words: emotional-evaluative sphere, self-esteem, self-image.

Отримано: 7.03.2010

Дослідження проблеми асертивності у вітчизняній та зарубіжних школах психології розвитку

У статті висвітлюється проблема дослідження асертивності у вітчизняній та зарубіжних психологічних школах. На основі теоретичного аналізу психологічних джерел та емпіричного досвіду автор розглядає специфіку та різноманітність поглядів на природу асертивності, робить порівняльний аналіз підходів до вивчення асертивності.

Ключові слова: асертивність, впевненість, впевнена поведінка, успішність, незалежність, самостійність, цілеспрямованість, особова позиція, поведінкові навички, поведінкові моделі, стереотипи, мотивація, воля.

В статье освещается проблема исследования асертивности в отечественной и зарубежных психологических школах. На основе теоретического анализа психологических источников и эмпирического опыта автор рассматривает специфику и разнообразие взглядов на природу асертивности, делает сравнительный анализ подходов к изучению асертивности.

Ключевые слова: асертивность, уверенность, уверенное поведение, успешность, независимость, самостоятельность, целенаправленность, личная позиция, поведенческие навыки, поведенческие модели, стереотипы, мотивация, воля.

Асертивність є складним утворенням, що характеризується своєрідністю структури, змістовними й практично-дієвими якісними характеристиками.

Поняття асертивності переформулюється з достатньо розробленим у вітчизняній та зарубіжній психології таким, феноменом, як впевненість. Вона передбачає наявність суб'єктивної установки на самого себе, соціальної готовності та здатності адекватно реалізовувати власні прагнення. Впевнена поведінка не означає придушення агресивних почуттів, вона сприяє редукції агресивної поведінки й зникненню приводів для агресії.

В психології термін "асертивність" означає висловлювати свою думку й безпосередньо показувати свої емоції та поведінку в межах, які не порушують прав і психічної території інших людей, а також власних. Цей термін означає відсутність агресивної поведінки, охорону власних прав у суспільних ситуаціях.

Здійснюючи теоретичний аналіз проблеми асертивності у вітчизняних і зарубіжних школах психології розвитку, ми неминуче стикаємося з різними, полярними поглядами на природу її походження і специфіку формування. В цілому в роботах зарубіжних психологів асертивність, більшою мірою пов'язана з такими соціально-психологічними категоріями, як успішність особистості, незалежність, самостійність, цілеспрямованість.

У наукових працях вітчизняних психологів це поняття частіше можна побачити в контексті таких визначень, як відповідальність, особова позиція, етична переконаність, уміння протистояти груповому тиску. Відповідно, у першому випадку асертивність переважно виступає за семантикою як поведінковий компонент особистості, в другому – як смисловий і, отже, внутрішньо-психологічний.

Правомірність вищевикладеного підтверджується, на нашу думку, теоретико-методологічною рефлексією і аналізом основних способів формування асертивності як соціально-психологічної якості особистості в зарубіжній і вітчизняній психологічній традиції.

Так, у працях зарубіжних авторів з формування асертивності основна увага приділяється розвитку поведінкових навичок, поведінкових моделей і стереотипів соціально-психологічних дій у соціально значущих ситуаціях. Низка зарубіжних (переважно американських) психологічних програм активного соціально-психологічного навчання пропонує різного роду тренінги, спрямовані, насамперед, на навчання асертивної поведінки. А у вітчизняній психології основний акцент при розгляді даної проблеми розвитку і формування асертивності приділяється роботі з мотиваційною і ціннісно-смисловою сферою особистості.

Асертивність за семантикою, що включає смислове значення, близьке до поняття *цілеспрямованість*, пов'язана з такою особистою якістю і одночасно якби "наскрізною здатністю", що виявляється в умінні людини підтримувати вже одного разу досягнуті нею життєві завдання і цілі.

Як відзначає відомий дослідник проблематики волі і мотивації у вітчизняній психології Є.П.Ільїн, "Часто виникає конфлікт між довгостроковою домінантою, що відображає цілеспрямованість, і ситуативними інтересами, бажаннями, потребами, що знижують його активність. У зв'язку з цим необхідно знати основні шляхи підтримки цілеспрямованості" [7, 112].

Розглядаючи асертивність у структурі контексту основного свого поняття – воля, він підкреслює, що "...це узагальнене поняття, за яким ховається багато різних психологічних феноменів. Це і свідоме

управління своїми діями, і вольове зусилля, і специфічні його прояви (вольові якості). Тому розвивати треба не абстрактну волю, а конкретні компоненти волі і конкретні прояви сили волі (вольові якості), причому специфічними для них методами” [7, 112]. Аналогічно наведеної вище цитаті можна гіпотетично припустити, що асертивність яка так само розуміється дуже широко в психологічній літературі, не дозволено зводити лише до однієї межі (якості), або окремої властивості або здібності. Інакше відбудеться те, що можна вже побачити в деяких популярних або напівпопулярних психологічних публікаціях (в основному, американських авторів різного роду тренінгових програм), коли нерозуміння внутрішньої суті явища асертивності, її складної багатовимірної будови і розгалуженої структури вже призвело до різноманітних, але поверхневих пояснень і, що найнебезпечніше, – рекомендаціям з її розвитку і формування, особливо у дітей і підлітків.

Найбільш поширені з критикованих популярних рекомендацій-лозунгів, закликів виглядають або дуже спрощено, або взагалі нереально в плані їх втілення і конкретного застосування. Наприклад, чітке розуміння поставленого завдання може розвинути асертивність, в тренінгу асертивності ставиться основна мета, яка полягає в тому, що необхідно, перш за все, подолати власні недоліки [5], [10], [13].

Вітчизняні автори, що пишуть про розвиток сили волі, рішучість, упевненість, відповідальність підкреслюють, що при розвитку, наприклад, і вольових якостей, слід враховувати їх полісемантичну, варіативну, багатокомпонентну структуру. Згідно такої методологічної стратегії, асертивність також важливо розглядати як інтегральну або інтеграційну психологічну освіту. “Один із компонентів цієї структури – моральний компонент волі, за І.М.Сеченовим, тобто ідеали, світогляд, етичні установки – формуються в процесі виховання, інші (наприклад, типологічні особливості властивостей нервової системи), як генетично зумовлені, не залежать від виховних дій, і у дорослих людей практично не змінюються. Тому розвиток тієї або іншої вольової якості в значній мірі залежить від того, в якому співвідношенні у структурі цієї якості знаходяться вказані компоненти” [16, 324].

До поняття асертивності як особового утворення в працях вітчизняних авторів, у контексті діяльнісного підходу відносять наступне:

1. Уміти конкретизувати завдання, цілі і перспективи діяльності.
2. Зменшувати і знижувати невизначеність мети і ситуації, збільшити і регулювати ступінь мобілізованості і старанності,

підвищувати ступінь працездатності в конкретному виді діяльності за рахунок внутрішніх резервів і потенціалів особистості.

3. Вміти урізноманітити засоби, форми і методи діяльності. Тривала і деколи одноманітна робота, що повторюється день за днем, призводить до розвитку хронічних станів монотонії і психічного пересичення, які не тільки знижують ефективність роботи, але і зменшують наполегливість і цілеспрямованість. У зв'язку з цим для підтримки цілеспрямованості необхідно різноманітити засоби, форми і методи діяльності і тут це відбувається саме за рахунок включення такої багатокомпонентної якості, як асертивність, але провідним компонентом, функцією виступає *цілеспрямованість*. Через задоволення, що отримується від виконання певної будівлі, формується задоволеність всім трудовим процесом, яка підтримує цілеспрямованість. В цьому випадку і невдачі, неминучі у досягненні віддаленої за часом мети, переживатимуться не так гостро і, отже, зроблять менший негативний вплив на формування цілеспрямованості.

4. Цілеспрямованість-асертивність підтримується досягненням поетапних цілей. У зв'язку з цим для розвитку вольової сфери особистості необхідно пред'являти переборні труднощі. Б.Ф.Скіннер вважав, що "...рівень труднощів завжди має бути достатньо низьким, щоб забезпечити безперервність отримання підкріплюючих стимулів, тобто досягнення успіху" [Цит. по 17, 324]. Більшість вчених, проте, висловлюються за оптимальну складність завдань, яка змусить прикладати певні асертивні якості, в яких провідну роль гратимуть вольові зусилля. Дуже легке завдання неефективне для підтримки цілеспрямованості і виховання наполегливості. Проте і надмірно важке завдання може викликати відчуття розчарування, втрату віри в свої сили. Оптимальна ж трудність, що знаходиться поблизу верхньої області труднощі, підштовхує до більшої мобілізації можливостей, кидає виклик самолюбності і стимулює саме ту активність, спрямовану на подолання труднощі, яку часто називають асертивністю.

5. У певні моменти трудового процесу для підтримки цілеспрямованості і підвищення наполегливості використовують ефект суперництва, актуалізація якого, якраз і сприяє "виведенню назовні" багатокомпонентної асертивності. Найбільш простим способом її швидкої актуалізації-досягнення був, наприклад, принцип змагання в структурі міжособових стосунків у колективі, що використовувався в радянській ідеологічно-поведінковій психології у колишніх республіках СРСР. У трудових колективах повідомляли, наприклад, співробітникам, що інша робоча група успішно справляється із запропонованим завданням, або пропонували подивитися, яка з груп

успішніше справиться з ним. Посилення мотиву такими способами підвищувало наполегливість, створюючи новий специфічний емоційний заряд для підтримки саме досліджуваної нами якості асертивності-цілеспрямованості.

Як відзначає ряд авторів [1; 2; 6;], часто виникає конфлікт між довгостроковою домінантою, що відображає цілеспрямованість, і ситуативними інтересами, бажаннями, потребами, що знижують його активність. У зв'язку з цим необхідно знати основні шляхи підтримки цілеспрямованості.

6. При недостатньому розвитку у людини відчуття відповідальності асертивність може не виражатися повною мірою. Її прояв можливий при егоїстичних спрямуваннях (користолюбстві, надмірному честолюбстві), проте така цілеспрямованість і такий прояв наполегливості, як відзначають вітчизняні методологи і фахівці в області психотехніки, психології праці, промислової і військової, в інженерній і космічній психології, недовговічні й малопродуктивні. Усвідомлення людиною своєї міри відповідальності за розвиток і реалізацію свого таланту свідчить про те, що у неї є всі передумови для саморозвитку асертивності.

Як відзначають деякі дослідники [3; 4; 6; 9; 12; 14], якщо у людини є яскраво виражене прагнення подолати всі труднощі, вона може компенсувати деякі недостатньо виражені у неї здібності і досягти поставленої мети, саме ця полікомпонентна якість багатьма сучасними психологами визначається як асертивність.

Ще один семантичний контекст асертивності обумовлений такою центральною категорією, взаємозв'язаною з поняттям, що цікавить нас, як *самостійність і самоконтроль*.

В асертивності певну функцію виконують такі якості, як автономне уміння, тобто самому планувати вирішення завдань у процесі суб'єкт-суб'єктної активності та в структурі суб'єкт-суб'єктної і самосуб'єктної діяльності. Сюди ж відносять творчу ініціативу – така особлива якість як самостійність у постановці мети, виборі шляхів її досягнення, у прийнятті на себе відповідальності за виконання справи відповідно до вищевикладених результатів вітчизняних учених [1; 2; 9; 14], тощо.

Успішне формування самостійності вимагає урахування деяких обставин і створення певних умов. Як відзначає у своїх роботах А.А.Смірнов "...розвиток самостійності можливий лише на основі придбання знань і умінь, необхідних у даному виді діяльності. Психологія розвивається в контексті діяльнісного підходу, тобто розвиток самостійності повинен проходити під контролем наставника (керівника), але без зайвої опіки, без сковування ініціативи, який

має на увазі певний необхідний інтерес навчання до даного виду діяльності” [14, 123].

Водночас у радянській психології утвердились ряд правил, в яких здійснювався розвиток рішучості, як результат тренування з багатократним повторенням проблемних ситуацій, тобто таких, коли необхідно ухвалити рішення в умовах вибору, при недоліку інформації тощо. Все це, на думку вітчизняних психологів, сприяє розвитку рішучості і виконанню таких надбудов, де присутній психологічний елемент для розвитку такої особливості людини як сміливість, яка як психологічна якість входить в структуру згаданої вище вольової структури особистості.

Розвитку асертивності-рішучості сприяє створення обстановки змагання. Проте дуже велика значущість дій і відповідальність знижують рішучість. Тут має місце прояв закону Йеркса-Додсона, згідно з яким підвищення сили мотиву стимулює діяльність, але надмірна сила мотиву погіршує її.

Підвищенню ж даної психологічної якості рішучості сприяє та умова, що виникає у міру оволодіння навичок, що вивчаються, впевненості у своїх силах. Для якнайшвидшого виникнення цього відчуття і зняття боязні на перших етапах доцільно, як вважають деякі вітчизняні психологи, давати посильні завдання і надавати допомогу.

У контексті досліджень зарубіжних авторів-психологів, асертивність розумілася зокрема, як вид педагогічної комунікації.

Термін “асертивність”, досить широко вживаний у зарубіжній психології, походить від англійського “assert” – стверджувати, заявляти, доводити, відстоювати свої права (як це перекладається в англо-українських словниках). “Принципи асертивності – це емпіричні правила поведінки в суспільстві, у спілкування з тими, що оточують. Причому спілкування це спирається на істинно гуманістичні початки, заперечується маніпуляція, жорстокість і агресія по відношенню до іншого” [15, 109]. Асертивна поведінка дозволяє людині висловлюватися чітко і однозначно, поступати порядно, діяти переконливо, уникати маніпулювання оточенням, знатися на собі та інших, уміти настояти на своєму. Можна сказати, що асертивність – це адекватна оцінка обстановки і своєї поведінки, це шлях до самореалізації, шлях саморозвитку.

Сформульовані основні принципи асертивності названі західними авторами [15] десятьма принципами (“заповідями”) асертивності.

Вони, не дивлячись, з першого погляду, на їх простоту і очевидність, охоплюють можливі ускладнення людини у спілкуванні з іншими і у відношенні до самого себе.

У практичному застосуванні результати дослідження асертивності, перекладені на практичні рекомендації виконують різні прикладні функції і сформульовані відповідно до постулатів демократичного ідеологічного соціуму, де найважливішими виступають:

- здатність судити про свою поведінку, думки та емоції і нести відповідальність за наслідки;
- уміння не давати ніяких пояснень і обґрунтувань, реабілітовуючих свою поведінку;
- вирішувати самостійно, чи відповідає він і якою мірою за проблеми інших людей;
- здатність міняти свої погляди;
- здатність здійснювати помилки і відповідати за них;
- уміння сказати “я не знаю”;
- уміти не залежати від “доброї волі” інших людей;
- здатність поступати нелогічно;
- уміти сказати іншому. “Я тебе не розумію”.

Уміле і успішне застосування цих принципів передбачає використання комунікативних прийомів, яким легко навчити будь-кого хто потребує психологічної допомоги: як студентів педагогічного вузу – майбутніх вчителів, так і батьків учнів [4; 5; 6]. В основі інтеграційної асертивності закладена, на думку західних авторів, основа всіх ефективних комунікативних здібностей і прийомів спілкування і взаємодії – взаємна пошана, доброзичлива наполегливість, ввічлива вимогливість.

Асертивна людина повинна поводитися гідно, не принижуючи ні себе, ні іншого. Дотримуватися правила субординації, неминуче повинна узяти на себе велику відповідальність, оскільки її поведінка носить і повчальний характер. Вирішуючи педагогічний конфлікт, вона має одночасно бути здатною показувати учневі (співрозмовнику учаснику тренінгу) варіанти поведінки в подібній ситуації, отже, закладаючи основи його поведінки в майбутньому.

Відзначимо, що сформульовані правила частково присутні в традиційних роботах з педагогічної комунікації [3], але, на жаль, найчастіше ми зустрічаємо їх у роботах, присвячених проблемам порушення взаємодії старшого покоління з молодшим, порушення поведінки у підлітків, а також проблемам зняття стресу, викликаного неправильним відношенням людини до самого себе і до тих, що оточують. Тобто про незалежність і гідність піклуються вже не педагоги, а лікарі-психологи.

Отже, більшість зарубіжних авторів вважають, що асертивна поведінка в комунікативному процесі, в його трактуванні, що

широко використовується, – це оптимальний варіант спілкування вчителя з учнями або учасника тренінгового процесу з партнером (начальника з підлеглим, батьків з дітьми тощо), що призводить до формування самостійної і відповідальної особистості, здатної успішно вирішувати проблеми, – психологічні, освітні, виробничі та ін. Це і є мета сучасної гуманітарної освіти.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. – М.: Мысль, 1991. – 174 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация, поведение и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Изд-во Моск. унта, 1990. – 367 с.
4. Балтес П.Б. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование подъёмов и спадов на протяжении жизни // Психологический журнал. – т.15. – №1. – 1994. – С.60-80.
5. Блага К., Шебек М. Я – твой ученик, ты – мой учитель: Кн. Для учителя / Пер. с чеш. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.
6. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников // Диссерт. в форме науч. доклада. На соиск. Учен. степени доктора псих.наук. – К., 1992. – 77 с.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”).
8. Киричук О.В., Карпенко В.С. Метаморфози духу. До питання про предмет гуманітарної психології // Педагогіка і психологія. – К.: АПН України, 1994. – №4. – С.3-8.
9. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии, 1995. – №1. – С.5-12.
10. Маноха И.П. Человек и потенциал его бытия. – К.: Изд-во “Стимул” К, 1995. – 256 с.
11. Никитин Е.П., Харламенкова Н.Е. Проблема самоутверждения личности в философии и психологии: к истории проблемы // Вопросы философии, 1995. – №8. – С. 73-91.
12. Никифиров Г.С. Теоретические вопросы самоконтроля // Психол. журнал. – Т.6. – 1985. – №5. – С.19-31.
13. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М., 1982. – 229 с.
14. Смирнов А.А. Психология исследования личности. – М., 1993. – 169 с.

15. Серль Д.Р. Природа интенциональных состояний // Философия, логика, язык / Под ред. В.В. Петрова. – М., 1986. – С.96-126.
16. Сеченов И.М. Элементы мысли. – Спб.: Питер, 2001. – 416 с.: ил. – (Серия “Психология-классика”).
17. Холл Кэлвин С., Линдсей Гарднер. Теории личности. – М.: “КСП+”, 1997. – 720 с., илл. 6-26.

Article highlights the issue of ascertainity research in the national and foreign psychological schools. Based on theoretical analysis of psychological sources and empirical experience, author examines specificity and versatility of opinions to the nature of ascertainity, makes comparative analysis of the approaches to the ascertainity study.

Key words: Ascertainity, confidence (*assurance*), confident behavior, successfulness, independence, self-dependence, purposefulness, personal position, behavioral attainments, behavioral models, stereotypes, motivation, will (willpower).

Отримано: 13.03.2010

УДК 316-614

А.І.Оверченко

Правова соціалізація як процес становлення правосвідомості особистості

У статті подається теоретичний аналіз проблеми формування структурних компонентів правосвідомості в процесі правової соціалізації особистості.

Ключові слова: правова соціалізація, правосвідомість, компоненти правосвідомості, навчання, виховання.

В статье дается теоретический анализ проблемы формирования структурных компонентов правосознания в процессе правовой социализации личности.

Ключевые слова: правовая социализация, правосознание, компоненты правосознания, обучение, воспитание.

В Україні формується демократична правова держава, серед головних завдань якої пріоритетне значення має постійна турбота про зміцнення правопорядку та законності. Основою формування

правомірної поведінки кожної людини та суспільства в цілому являється правосвідомість [9, с. 50]. Правосвідомість являє собою ту сферу свідомості, що відбиває правову дійсність у формі юридичних знань і оцінних відносин до права та практики його реалізації, соціально-правових установок і ціннісних орієнтації, що регулюють поведінку людей у юридично значимих ситуаціях. Вона містить в собі сукупність поглядів, почуттів, емоцій, ідей, теорій та компетенцій, а також уявлень і настанов, які характеризують відношення особи, суспільної групи і суспільства в цілому до чинного чи бажаного права, а також до всього, що охоплюється правовим регулюванням [14]. Правова свідомість формується у процесі правової соціалізації [3; 5; 10; 11; 18], тож актуальним вбачається вивчення шляхів і засобів її становлення.

Проблема правової соціалізації особистості розглядається в працях Ю.П.Битяка, О.О.Ганзенко, Л.М.Герасіної, О.Г.Даниляна, О.П.Дзьобаня, В.О.Котюка, Є.М.Мануйлова, В.В.Нікіт'яєвої, В.В.Орлової, О.Б.Панової, А.М.Столяренка, В.Ю.Швачка та ін. В дослідженнях вказаних авторів розглядаються питання сутності та механізмів правової соціалізації особистості, формування і розвитку правосвідомості в процесі соціалізації. Проте недостатня увага приділяється формуванню структурних компонентів правосвідомості в процесі соціалізації особистості. Актуальність і недостатня вивченість проблеми обумовили необхідність проведення спеціального дослідження з юридичної психології, результати якого наводяться у статті.

Мета даної статті полягає у з'ясуванні сутності проблеми правової соціалізації як процесу становлення правосвідомості особистості в аспекті формування структурних компонентів правосвідомості.

В результаті теоретичного аналізу літератури з теми дослідження було з'ясовано, що правосвідомість формується і розвивається у процесі соціалізації. Соціалізація – це історично обумовлений, здійснюваний у діяльності та спілкуванні процес і результат засвоєння індивідом соціального досвіду [6, с. 332]. Специфіка правової соціалізації людини полягає в тому, що вона являє собою складний процес включення індивіда в систему правових відносин суспільства і засвоєння ним конкретних юридичних і соціальних норм, в ході якого відбувається адаптація та інтеріоризація соціально-правового досвіду.

Соціалізація особистості починається з перших років життя і закінчується періодом громадської зрілості людини, хоча, зрозуміло, повноваження, права й обов'язки, набуті нею, не говорять про те, що процес соціалізації цілком завершений: по деяких аспектах він продовжується все життя. Соціалізація, в тому числі й права,

проходить на дотрудовій і трудовій стадії і здійснюється через соціальні інститути (сім'я, школа, вуз, трудовий колектив тощо) [4]. Правова соціалізація спрямована на розуміння і засвоєння правових норм, на формування здатності до усвідомленої діяльності в суспільному житті на основі засвоєння особистістю правових приписів, на виникнення внутрішньої мотивації, що орієнтує людину на їх виконання [10]. Така властивість правової соціалізації дозволяє визначити шляхи формування структурних компонентів правосвідомості.

До структурних компонентів правосвідомості відносяться когнітивний, оціночний і регулятивний компоненти [14, с. 175]. Когнітивний компонент містить у собі знання (поняття і уявлення) про правову дійсність. Оціночний компонент являє собою несистему ставлень до неї, а саме ставлення особистості до: права і законодавства (його принципів, норм, інститутів); правоохоронних органів (прокуратури, адвокатури, суду, юстиції, органів внутрішніх справ, їхньої діяльності); правової поведінки людей; власної правової поведінки.

Регулятивний компонент являє собою готовність людини діяти згідно правовим нормам і проявляється у соціально-правових установках, ціннісних орієнтаціях і мотивах поведінки в правовій сфері [14, с. 177].

Основним шляхом формування когнітивного компонента правосвідомості особистості в процесі правової соціалізації виступає навчання, завдяки якому людина отримує конкретні правові знання. Вона осмислює різні правові явища, включаючи відомості про конкретні норми права, призначення правового регулювання, роль тих чи інших правозастосувальних і правоохоронних органів держави тощо. Правові знання виступають першим результатом впливу права на свідомість особистості і є необхідною передумовою правової свідомості [9, с. 53]. Вони становлять собою результат відображення людиною правової дійсності. Можна сказати, що сума правових знань прямо пропорційна якості відображення людиною правової дійсності, тобто рівневі правової свідомості. Тож правові знання виступають показником рівня правової свідомості.

В результаті спеціального навчання людина засвоює систему знань про право та закон, їх роль і призначення в життєдіяльності суспільства, основи адміністративного, кримінального, трудового, цивільного права, про сутність і зміст юридичної відповідальності, права, свободи та законні інтереси людини тощо. В процесі навчання формуються погляди та уявлення про різні явища соціально-правової дійсності [16, с. 100]. На думку О.Є.Схопчика, необхідно формувати

в людини знання про хибність романтики злочинного способу життя, про те, що навчання і труд – це основа самореалізації, про труднощі життя людини, яка здійснила злочин, про можливості й перспективи законслухняного способу життя і т.ін. [16]. Звичайно, елементарні уявлення про правову дійсність людина засвоює і без спеціального навчання (в процесі життєдіяльності, спілкування з іншими людьми, із засобів масової інформації тощо), але саме воно дає змогу отримати знання повні, адекватні та усвідомлені.

Повнота знань – вичерпна достатність відтворення обсягу інформації щодо правового явища, усіх його характеристик і ознак (від фрагментарного відтворення інформації до відтворення у повному обсязі). Це означає, що людина повинна володіти достатньою кількістю правових знань, зважаючи на її вік, професію тощо.

Адекватність знань – відповідність індивідуальних знань людини про явища правової дійсності відповідно до загально-прийнятого (офіційно встановленого та письмово закріпленого) еталона. Це правильне трактування явищ правової дійсності.

Усвідомленість знань – це розуміння (осмисленість) суті явища та здатність її вербалізувати. Усвідомленість означає, що людина повинна не просто володіти знаннями щодо правової дійсності, але й розуміти їх сенс, мету, необхідність і значимість.

Вербалізація знань має вигляд відтворення (переказу) чи пояснення інформації (в даному випадку правової), виділення в ній головного та другорядного. Вербалізація відбувається через мову і знак, оскільки вони є формами, в яких опредмечується і стає доступним ідеальне (знання) [2; 19].

Засвоюючи знання про правову дійсність, людина не залишається байдужою, в неї виробляється певне оціночне ставлення до них. Оціночний компонент правосвідомості є своєрідною внутрішньою мірою правової сприйнятливості особистості, виявлення її здатності переживати задоволення у зв'язку з поведінкою (інших людей і своєю власною), в якій реалізуються правові норми або переживання незадоволення, обурення, коли ці норми порушуються. За Гегелем: “За допомогою почуття може бути виражене схвалення чи несхвалення, зло відділене від добра і т.д. [17, с. 478]. У структурі правосвідомості ”емоційний компонент несе на собі основне психологічне навантаження... тому, що у ньому виявлена сутність суб’єктивного ставлення особистості до правових норм та вимог” [9, с. 51]. Правові почуття свідчать про перетворення зовнішніх правових вимог у вимоги особистості до самої себе, тобто в них фіксується і той вирішальний момент, коли суспільна норма ”переходить в іншу форму мислення і воління, – особистий максимум,

внутрішню установку і позицію суб'єкта, – формулу перетворення "усі повинні..." у переконавання "я повинен...". Загальнообов'язкова норма в цьому випадку стає особистим обов'язком" [7, с. 209].

Тож коли говориться про становлення оціночного компонента правосвідомості в процесі соціалізації особистості, то мається на увазі формування характеру ставлення до правової дійсності у межах векторів "добре – погано", "правильно – неправильно", "прийнятно – неприйнятно", "добре – шкідливо" [12; 14], його стійкості та дійовості. Характер, стійкість і дійовість є показниками оціночного компонента правової свідомості. Характер ставлення до правової дійсності може бути позитивним, негативним чи байдужим. Стійкість ставлення демонструє прийняття правових норм і необхідності їх виконання, що виявляється епізодично чи постійно. Дієвість демонструє позитивні реакції особистості на правові приписи та необхідність їх виконання від споглядального характеру до дієвого [2, с. 55].

Основним шляхом формування оціночного компонента правосвідомості в процесі соціалізації є правове виховання, мета якого – формування звички соціально активної, правомірної поведінки; засвоєння, розвитку і закріплення певних принципів права та моралі, правових норм; здатність протидіяти негативним зовнішнім впливам. На думку ряду авторів, при вихованні правової свідомості першочергову увагу треба приділяти розвитку позитивного ставлення до всіх елементів правової дійсності, сприяти становленню соціально-правових цінностей, виховуванню почуття поваги до права та його інститутів, почуття провини за скоєння злочину, страх перед законом, формуванню уявлення про неухильність покарання для всіх [7]. Результатом правового виховання має стати позитивне, стале ставлення людини до явищ правової дійсності й психологічна готовність до здійснення правомірної поведінки.

Отримавши в процесі соціалізації шляхом навчання і виховання знання про правову дійсність, виробивши певне ставлення до них, особистість демонструє готовність діяти згідно правових приписів. В цьому проявляється регулятивний компонент правосвідомості. Забезпечення функціонування регулятивного компонента здійснюють правові установки, ціннісні орієнтації [14; 17] та мотиви поведінки в правовій сфері [13, с. 33]. Як зазначає В.А.Самігулін: "Ряд авторів розглядають правосвідомість у якості складової частини правопорядку на тій підставі, що законослухняні суб'єкти правопорядку завжди є носіями високого рівня правосвідомості. Вони керуються правовими мотивами, ціннісними орієнтаціями, установками, які не допускають недбале ставлення до законів і правових приписів й орієнтуються тільки на правомірну поведінку" [13, с. 33].

На думку І.Б.Хакоянової: “...чим вищий рівень правосвідомості громадян країни, тим точніше виконуються приписи правових норм. Розвинена правосвідомість забезпечує добровільне, глибоко усвідомлене здійснення правових вимог, розуміння їх правильності і розумності. Вона викликає у людей почуття нетерпимості до порушень правопорядку” [18, с. 36].

Правова установка – це сформована на основі правового досвіду людини схильність певним чином сприймати і оцінювати явища правової дійсності та готовність діяти по відношенню до них у відповідності з цією оцінкою. Вона є неусвідомлюваною основою правових поведінкових актів, в яких не усвідомлюються ні мета дії, ні потреба, заради якої вона здійснюється [14, с. 179].

В сукупності установки організуються у систему ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації – це основа оцінок людиною навколишньої дійсності та орієнтації в ній. Вони виявляються у цілях, ідеалах, переконаннях інтересах особистості. Ціннісні орієнтації складають змістову сторону спрямованості особистості та виражають внутрішню основу її відношення до навколишньої дійсності. Ціннісні орієнтації тісно пов’язані з пізнавальними та вольовими сторонами діяльності та поведінки людини, слугуючи важливим фактором соціальної регуляції поведінки особистості та взаємостосунків людей [6, с. 332; 14, с. 179]. Таким чином, будучи основою оціночних відношень людини до явищ навколишньої дійсності, ціннісні орієнтації спрямовують, регулюють поведінку особистості в соціумі.

Для того, щоб людина виконувала правові приписи, необхідно, щоб у її свідомості право було представлено як цінність. За А.М.Столяренком, “профільтровані через особистий досвід і правову практику суб’єкта пізнані ним різні сторони та явища правового життя викликають до себе певне відношення і, маючи значення для особистості, набувають сенсу, кваліфікуються як цінності” [14, с. 179].

Правові цінності мають подвійну природу – вони є одночасно і моральними (життєвими, загальнолюдськими) цінностями [1; 8; 12]. Аналіз літератури показав, що до основних правових цінностей належать: справедливість, свобода, порядок, гармонія, солідарність, лояльність, честь, гідність, приватна власність, влада, відповідальність, милосердя, обов’язок, довіра, людське життя і здоров’я, толерантність, рівноправність [1; 7; 8; 9; 12; 16; 17; 18].

Наступним проявом регулятивного компонента правосвідомості виступає мотив. Мотив – це внутрішня причина, яка визначає, стимулює, спонукає людину до здійснення певної дії, включеної у визначену цим мотивом діяльність [15, с. 167].

- Спеціалісти виділяють наступні мотиви поведінки в сфері права:
- маргінальний (правомірна поведінка заснована на мотивах страху перед відповідальністю, боязні осуду зі сторони інших людей. При цьому людина не переступає меж дозволеного і забороненого, але схильна до протиправних дій);
 - “мотив благополуччя” (людина дотримується правових норм для того, щоб одержати позитивні оцінки і схвалення інших, заслужити авторитет тощо, а саме право не виступає для людини цінністю);
 - конформістський (правомірна поведінка здійснюється не в зв’язку із високим рівнем правосвідомості, а в результаті пристосування до зовнішніх обставин і ситуацій);
 - звичаєвий (в основі правомірної поведінки лежить звичка. Звична поведінка свідчить про те, що людина не аналізує критично ті чи інші правові вимоги, а, переконавшись в їх правильності, дотримується їх без особливих роздумів, без боротьби мотивів);
 - соціально активний (соціально активна правомірна поведінка людини має позитивний, свідомий, творчий характер і направлена на здійснення соціальних цілей права. Таку поведінку називають іноді принциповою позицією) [5, с. 137-140].

Регулятивний компонент правосвідомості формується у процесі соціалізації особистості через навчання і виховання, завдяки яким засвоюються правові цінності, формуються правові установки та виробляються мотиви правової поведінки. Результатом впливу на особистість правових установок, ціннісних орієнтацій і мотивів є власне правомірна чи неправомірна поведінка.

Практику застосування права (регулятивний компонент) пропонується здійснювати за наступними показниками: адекватність правової поведінки, її стійкість та самостійність. Адекватність являє собою правильність виконання правових норм відповідно до еталона (офіційно встановленого та письмово закріпленого). Стійкість означає виконання правових приписів, що виявляється епізодично чи постійно. Самостійність діагностує власне характер виконання правових приписів (самостійне чи в результаті зовнішніх впливів) [2, с. 56].

Отже, соціалізація являє собою процес включення індивіда в систему правових відносин суспільства і засвоєння ним конкретних юридичних і соціальних норм, в ході якого відбувається адаптація та інтеріоризація соціально-правового досвіду. Правосвідомість є результатом процесу правової соціалізації особистості, яка передбачає:

- засвоєння людиною знань про правову дійсність у процесі навчання (когнітивний компонент правосвідомості);

- виховання позитивного ставлення до елементів правової дійсності і виховання самої особистості, яке ґрунтується на моральних засадах (оціночний компонент правосвідомості);
- формування готовності до правомірної поведінки у процесі навчання і виховання особистості завдяки включенню в її ціннісно-нормативну систему тих цінностей, що охороняються правом, оволодіння правомірними способами поведінки, формування почуття соціальної відповідальності і солідарності з правом, правових установок і мотивів правової поведінки (регулятивний компонент).

У формуванні та розвитку правової свідомості в процесі правової соціалізації беруть участь такі соціальні інститути, як сім'я, школа, вуз, трудовий колектив тощо. Правова соціалізація охоплює всі соціальні процеси, завдяки яким індивід засвоює певні (зокрема правові) знання, норми, цінності, що дозволяють йому функціонувати як повноцінному й повноправному члену суспільства [13].

Дослідження формування правосвідомості особистості за визначеними структурою і показниками в процесі соціалізації дає змогу визначити конкретні засоби її становлення і розвитку, на виявлення яких й спрямовується подальше наше дослідження.

Список використаних джерел

1. Гаман Л.А. Проблема государства и правосознания в историко-философской концепции И.А. Ильина // Известия Томского политехнического университета. – 2009. – Т. 314. № 6. – С. 144-149.
2. Горбенко С.Л. Психологічні особливості рольової поведінки розумово відсталих підлітків у малій групі: дис. канд. психол. Наук: 19.00.08/ Інститут спеціальної педагогіка АПН України. – К., 2007. – 188 арк.
3. Городяненко В.Г. Соціологія. Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – Київ: Видавничий центр “Академія”, 2002. – 560 с.
4. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія: Підручник. – К., 1995. – С. 235-241.
5. Котюк В. О. Основи держави і права. Навчальний посібник. - 3-тє вид., доп. і перероб. – К.: Атіка, 2001. – 432 с.
6. Краткий психологический словарь/ Сост. Л.А.Карпенко; Под общ. Ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
7. Ненароков С.В. Свобода и ответственность как противоположные грани правосознания // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2008. – № 1. – С. 207-211.

8. Нестерук Е.С. Правосознание и справедливость: проблема соотношения понятий// Вестник Чувашского университета. 2008. – № 1. – С. 109-112.
9. Никитяева В.В. Правопорядок и правосознание как элементы эффективного правового регулирования// Вестник Воронежского института МВД России. 2007. – № 2. – С. 49-54.
10. Орлова В.В. Особенности правовой социализации молодежи// Успехи современного естествознания. 2009. – № 9. – С. 77-78.
11. Панова О.Б. О формировании когнитивной сферы правосознания несовершеннолетних осужденных// Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 9. – С. 294-300.
12. Романовська В.Б. Духовність і правосознання (соотношение феноменов)// Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Право. – 2001. – № 1. – С. 161-169.
13. Самигуллин В.К. О деформациях правосознания// Вестник ВЭГУ. – 2009. – № 5. – С. 33-45.
14. Столяренко А. М. Психологические приемы в работе юриста / А. М. Столяренко. – М.: Юрайт, 2000. – 288 с.
15. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология/ Л.Д.Столяренко. – Изд. 4-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – С. 167.
16. Схопчик О.Э. Формы воспитательно-профилактической работы по формированию правосознания несовершеннолетних// Прикладная юридическая психология. – 2009. – № 2. – С. 97-103.
17. Фаттахова Г.Р. Психологические особенности развития правосознания студентов высших учебных заведений в условиях адаптации к учебному процессу// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – Т. 18. – № 44. – С. 476-480.
18. Хаконова И.Б. Роль правосознания в правовой жизни общества// Вестник Адыгейского государственного университета. – 2007. – № 1. – С. 338-341.
19. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку – К.: Пед. думка, 2000. – 288 с.

The paper filed a theoretical analysis of the problem of structural components of justice in the legal socialization of the individual.

Keywords: legal socialization, legal awareness, the components of awareness, training, education.

Отримано: 12.03.2010

Особливості використання життєдайного потенціалу релігійної віри в системі психологічної профілактики суїцидальних тенденцій у психіці індивідів

У статті розкривається проблема потужності психотерапевтичного, психопрофілактичного потенціалу релігійної віри у протидії аутодеструктивності, можливості його використання задля попередження формування суїцидальних тенденцій у психіці індивідів, особливо в молодіжному середовищі.

Ключові слова: проблема потужності, релігійна віра, суїцидальні тенденції, психіка індивідів.

Стаття посвячена проблеме мощности психотерапевтического, психопрофилактического потенциала религиозной веры в противодействии аутодеструкции и возможности его использования в целях предотвращения формирования суицидальных тенденций в психике индивидуумов, особенно в среде молодежи.

Ключевые слова: проблема мощности, религиозная вера, суицидальные тенденции, психика индивидов.

Актуальність і постановка проблеми. Самогубство є однією з найбільш нагальних й складних для розв'язання проблем сьогодення. Щорічно у світі здійснюється близько мільйона самогубств й приблизно у десять разів більше суїцидальних спроб. Згідно з офіційними даними, Україна увійшла у перший десяток країн світу з найбільш високим рівнем суїцидальної активності [1].

Помітне зростання кількості самогубств та суїцидальних спроб у сучасному світі зумовило поглиблене вивчення цієї проблеми у різних країнах, пошук ефективних засобів психопрофілактики аутодеструктивності. Збільшується чисельність наукових праць, присвячених пошуку найбільш дієвих з них: феномен суїциду є предметом серйозних наукових розробок представників цілого ряду суміжних наук – філософії, психології, психіатрії, соціології, антропології, біології та ін., й, відтак, – накопичено чималий досвід роботи з його профілактики. Але, як свідчить статистика, чисельність аутодеструктивних дій у світі продовжує зростати, притім серед різних категорій населення. Велику стурбованість викликає

зростання чисельності суїцидів серед молоді: щоденно понад 1000 молодих людей намагається вкоротити собі віку. Максимум суїцидальних спроб припадає на вік 16 – 24 рр. Самогубство є другою у кількісному вимірі причиною смерті молодих людей, а якщо врахувати суїциди, замасковані під інші види насильницької смерті, то, можливо, й першою [2, с.335].

Смерть – трагедія, а добровільна смерть – трагічне безглуздя. Науковці усього світу докладають максимум зусиль у боротьбі з невиліковними захворюваннями з метою збереження життя, водночас суїциденти знищують його.

Некрофільські тенденції сучасного світу, падіння рівня зацікавленості духовними цінностями, моральний занепад суспільства, відсутність чітких перспектив життя призводять до зростання чисельності людей, охоплених почуттям безцільності та духовної порожнечі. Цей феномен західні дослідники назвали глобальною кризою духовності, і зростання суїцидальності є істотним симптомом цієї кризи.

Напевно, цілковито позбавити суспільство від цього жахливого явища неможливо, враховуючи усю сукупність чинників, які спричиняють його, але необхідно активно формувати ставлення сучасної молоді людини до власного життя, життя взагалі як до найвищої цінності, шукати найбільш ефективні шляхи гармонізації душевного стану людини, формувати у її психіці активні життєстверджуючі антисуїцидальні диспозиції.

Як свідчать статистичні дані і наукові дослідження, потужний антисуїцидальний потенціал містять гуманістично-релігійні духовні цінності, релігійна віра, яка ефективно сприяє стабілізації та інтеграції психіки особистості (в сучасному нестабільному світі, якому реально загрожує глобальна екологічна катастрофа, релігія є надійним порятунком стражденної людської душі від мук переживання екзистенційного абсурду, сповнює її високим сенсом життя).

Життєстверджуюче трактування релігією людського життя як найвищої цінності, орієнтація на високі гуманістичні духовно-моральні цінності існування, життєдайність релігійного обґрунтування страждань людини, сприяння щиросердній вірі в Бога, почування людиною душевної гармонії, спокою, протидія у формуванні характерних для психіки суїцидентів хворобливих проявів безнадійності, відчаю, гніву та агресії та ін. – усе це, на нашу думку, більш як переконує в потужності психопрофілактичного потенціалу релігійної віри, можливості й необхідності його використання задля попередження формування суїцидальних тенденцій у психіці індивідів.

Аналіз останніх досліджень. На величезне психотерапевтичне, психопрофілактичне значення релігійної віри вказувало чимало науковців, однак аспект її протидії суїцидальним тенденціям недостатньо досліджений.

У праці “Багатоманітність релігійного досвіду” В.Джемс вказує, що релігійна віра є єдиною сферою, яка спроможна перетворити найнестерпніші страждання душі людини (сприятливі щодо формування суїцидальних тенденцій) у найглибше, тривке щастя.

На важливість віри в Бога для психічного здоров'я людини вказував К.-Г.Юнг, вважаючи її універсальною системою психотерапії, яка зцілює душевні недуги, суїцидонебезпечні невропатично-депресивні деструкції у її психіці.

Ефективним взірцем психопрофілактики та психотерапії засобами релігії є логотерапія В.-Е.Франкла. Випробувавши на собі усі жахи перебування в нацистських концтаборах, В.Франкл, у власній науковій концепції часто звертається до свого трагічного досвіду: релігійна віра надавала в'язням сенсу життю навіть у жахливих умовах Освенціма і Дахау.

На потужності антидеструктивного потенціалу релігії, а саме гуманістичної релігії наголошував Е.Фромм: вона покликана й спроможна трансформувати “хворобливий” душевний стан людини в нормальний, покращити його й удосконалити, дає відповідь на болісні смисложиттєві пошуки людини, є джерелом її духовної сили та життя.

На могутній катарсичний, психотерапевтичний ефект релігійної сповіді вказував К.Роджерс наголошуючи, що саме завдяки катарсису індивід не лише звільняється від психологічної напруги, але й від усвідомлених страхів, тривоги і почуття провини (страх, тривога і почуття провини, з наступною підсвідомою потребою у самопокаранні, внаслідок пекельних мук совісті, є одними із психологічних чинників суїцидальної поведінки).

На потужну життєдайність християнського тлумачення страждань людини вказував М.О.Бердяєв у психологічному етюді “Про самогубство”, що, без сумніву, має велике значення у психопрофілактиці суїцидальності.

У пошуках незмінного, довшеного смислу життя Л.Толстой прийшов до віри в Бога, яка протидіє деструктивним помислам про смерть та самознищення, долає екзистенційну тугу та нудьгу, зберігає змістовність та цінність людського існування за будь-яких обставин.

На велике зцілювальне значення релігії вказує В.П.Москалець. Він наголошує, що віра в Бога інтегрує психіку людини на основі високих екзистенційних смислів буття, сповнює її гармонією та оптимізмом, потужно протидіє суїцидальності.

Мета повідомлення полягає в обґрунтуванні ефективності використання потенціалу релігійної віри в системі психологічної профілактики суїцидальних тенденцій у психіці індивідів.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на всю ефективність існуючих сьогодні методів психопрофілактики та корекції суїцидальності (як психофармакологічних, так і психотерапевтичних), чисельність аутодеструктивних дій у світі продовжує зростати. Звичайно, до формування аутодеструктивності можуть призвести різноманітні фактори, серед яких й ендогенні, що спричиняють розлади емоційної сфери, психіки особистості [3, с.19-24; 162-210]. Але, як свідчать вітчизняні дослідження, приблизно у 90 % суїцидентів на момент скоєння суїцидального акту не було виявлено психічних захворювань [4, с.17]. Це свідчить про те, що більшість суїцидентів, зважуючись на самогубство, чітко усвідомлюють наслідки своїх дій.

Усе вищезазначене доводить нагальну суспільну необхідність пошуку та актуалізації чинників, які б володіли надпотужним антисуїцидальним, життєстверджуючим потенціалом впливу на свідомість людини, унеможливлуючим саму думку про завчасну добровільну смерть та самогубство.

Величезний психологічний вплив на свідомість індивідів, який здійснює віра в Бога, є могутнім чинником протидії формуванню суїцидальних тенденцій у їх психіці. Релігійна віра містить потужний потенціал зцілення: допомагає людині долати межі свого егоїстичного “Я”, вселяє в її душу гармонію й оптимізм, нейтралізує вкрай руйнівні, тривожні емоції, сповнює існування високим життєстверджуючим смыслом буття. Глибокий аналіз та узагальнення аргументованих наукових поглядів на проблематику впливу релігійної віри на суїцидальність суб’єкта (особи та групи) видатних зарубіжних та вітчизняних вчених (А.Камю, М.Хайдеггера, К.Ясперса, Е.Дюркгайма, В.Джемса, В.Франкла, Е.Фромма, К.Роджерса, Г.Олпорта, Ф.Достоевського, Л.Толстого, М.Бердяєва, В.Москальця та ін.), життєва практика дають підстави стверджувати, що потужність психопрофілактичного потенціалу віри в Бога, у протидії аутодеструктивності полягає в:

- успішності розв’язання релігією основної людської проблеми – скінченності земного існування, що є джерелом її болісних екзистенційних переживань абсурдності життя;
- життєстверджуючому релігійному трактуванню людського життя як абсолютної найвищої цінності;
- релігійному тлумаченню хибності утилітаристсько-меркантильного способу життя, сприятливого щодо суїцидальності й орієнтації на високі екзистенційні смисли існування;

- життєдайності релігійного обґрунтування страждань людини;
- могутньому катарсичному потенціалі віри в Бога;
- сприянні релігійної віри почуванню людиною душевної гармонії та згоди, й відтак, протидії формуванню депресивно-невротичних деструкцій у її психіці, сприятливих щодо суїцидальності;
- інтеграції, гармонізації міжособистісних взаємин в суспільстві, запобіганні поширенню агресії, відчуженості індивідів [5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13;14].

Реалії сьогодення досить часто пов'язані з гіркими розчаруваннями, сприятливими щодо аутодеструктивності. Ціннісні критерії, прийняті у суспільстві, створили в людини хибні уявлення по відношенню до себе та свого життя: індивіди судять про себе за шкалою існуючих нестабільних зовнішніх, матеріальних благ – вроди, соціального статусу, статків. У свою чергу, їх відсутність чи втрата породжують невдоволення собою, глибокі особистісні розчарування, депресії, суїцидальні настрої (зрештою, чимало так званих суспільно успішних людей, страждають від душевної дисгармонії, суїцидонебезпечної нудьги та меланхолії), що підсилюються болісним усвідомленням обмеженої тривалості, скінченності існування. Люди нерідко зважаються на самогубство через нещасливе кохання, невдалий шлюб, втрату кар'єри, та ін. – і все це у своїй глибинній сутності є виразом їх хворобливого егоїзму, який “паралізує” можливість реально оцінити ситуацію.

Мільйони людей вибудовують власне життя, опираючись на спотворену систему цінностей, закінчуючи свої дні в журбі, стомлені почуванням власної нікчемності, відсутністю смислу існування. Неможливо віднайти щастя та гармонію у цінностях нестабільного, мінливого світу – людині вкрай необхідна віра в Бога, як єдиний на сьогоднішній день непохитний, незмінний орієнтир, який зберігає змістовність життя за будь-яких обставин.

Релігійна віра допомагає збагнути: цінність людини, її життя для Бога – не в чисельності накопичених статків, не в досягненні суспільної успішності. Кожен з нас має цінність завдяки божественній цілі, для виконання якої ми покликані у цей світ.

Прийняття релігійного бачення життєвих негараздів, релігійного високодуховного способу життя не залишає місця для психічної кволості і немічі, що може завершитись суїцидом. Величезну психотерапевтичну і психогігієнічну цінність має переконування людини у тому, що їй є заради чого жити. Ніщо так не допомагає людині долати об'єктивні труднощі й суб'єктивні страждання, як усвідомлення того, що перед нею стоїть життєво

важливе завдання, подібно місії, покладеної на неї Богом [8]. Подібне сприймання життєвих негараздів дозволяє зберегти змістовність життя за будь-яких обставин. Чи не найкращими аргументами є життєві приклади сотень, тисяч людей, які більш як переконують: немає іншої, до такої міри потужної життєдайної сили, яка б допомогла вистояти, не зламатись у нелюдських умовах існування нацистських таборів, змиритись й прийняти те, що неможливо прийняти, врешті-решт, побачити смисл там, де здавалося б немає смислу, як релігійна віра. Усвідомлення того, що жодна драма життя не минає даремно, володіє надсміслом, а усе людське існування має свою неповторну ціль, допомагає людині відчувати свою значущість, самоцінність, її життя перетворюється в унікальне покликання, здобуває смисл тільки тому, що вона неповторна. За таких обставин не можна не дійти висновку, що життя значоно усвідомленішим, коли воно видається важчим.

Змінивши власне життєсприйняття, бачення життєвих негараздів, релігійна віра допомагає змінити життя загалом. Душевне зцілення приходить саме тоді, коли ми відмовляємось від уявлення про те, якими повинні бути умови нашого життя, й виявляємо бажання прийняти і у кінцевому рахунку оцінити те, що просто є. Розглядаючи життєві негаразди як шлях до гармонії та зцілення, ми спроможні зберегти віру навіть у періоди невгамовного відчаю. Ми можемо вірити не лише у те, що біль пройде, але й у те, що наші страждання мають свій смисл, ціль [15, с.22 – 24]. Саме таке відношення до життя, життєвих бід, яке культивує віра в Бога, й дозволяє зносити найнестерпніші страждання, підіймаючи їх до рівня життєвого героїзму.

Усвідомлюючи власну цінність, нам відкривається значимість усього роду людського: якщо я і моє життя має неповторну цінність, – її мають й інші. Це є переконливим аргументом у протидії формування міжособистісної агресії, відчуження, почування власної самотності та нікчемності, сприятливих для суїцидальності.

Врешті-решт, віра в Бога є єдиним могутнім світоглядним утворенням, яке вирішує основну екзистенційну проблему людини – смертність, сповнює високим смислом існування, вселяє надію на те, що Він переймається долею людства і кожної людини, як доводить В.Москалець, допомагає збагнути й не втратити власну цінність, усвідомивши усю велич покладеної на неї життєвої місії. Чи не є це найкращими “ліками” у боротьбі з суїцидальними налаштуваннями [14, с. 219 – 220].

Великий психотерапевтичний, психопрофілактичний потенціал релігійної віри, на який вказував В.Джемс, полягає в корегуванні нею людської свідомості, можливості змінити світорозуміння і, що

лише для неї можливе, самосприйняття людини з негативною палітри на позитивну, трансформації – перетворенні негативно забарвлених, гнітючих емоційних станів у позитивно забарвлені, світлі, радісні, стеничні (підсилюючі життєву енергію людини). Перехід від глибокого душевного страждання до радісного звільнення є істотною психологічною особливістю всіх релігій: на зміну внутрішньому сум’яттю, екзистенційним стражданням приходить душевний спокій і рівновага. Людина, яка пройшла через муки пошуків, через тугу і скорботу, спроможна пізнати глибокий сенс життя. Охопленій полум’ям душевного сум’яття людині не може допомогти ні інтелектуальна, ні моральна втіха. Це під силу лише релігії – чиннику, який за силою емоційної насиченості та інтенсивності не поступається душевним стражданням. Випробувавши на собі муки відчаю та душевної агонії, людина оновлюється і здійснює прорив в інший зріз буттєвості. Саме релігійні переживання оживотворяють душевний стан, надають йому зачарування, піднесення настрою, де “мить моральної смерті перетворюється на мить духовного народження” [7, с.52]. Релігія надає сенсу людському існуванню, робить для людини легким і радісним те, що за інших обставин для неї є ігом суворой необхідності” [7, с.55]. Позитивний потенціал релігійних почуттів долає меланхолію, депресію, відчай, безнадію, емоційний дисбаланс (які є психічними чинниками суїцидальності) у психіці людини, надає людині душевної рівноваги, сповнює її життя сенсом. Загальним для усіх релігій є звільнення від душевного страждання [7, с.402].

Релігійна віра не залишає місця для психічної кволості і немічі, що може завершитись суїцидом, скеровуючи на спосіб життя, який приносить духовну втіху, релаксацію, гідність, душевний спокій та радість буття. Віра в Бога показує нам шлях до власного зцілення, допомагає збагнути, що джерело гармонії та щастя, як і суїцидо-небезпечної безнадії та відчаю міститься у нашій власній природі, душевній організації. Ми самі скеровуємо хід нашого життя шляхом надання власного пріоритету позитивним чи негативним особистісним налаштуванням, самі обираємо приймати чи не приймати у власну душу віру в Бога. Але той спосіб життя, який пропагує релігія, є благом не лише для оточення, а, перш за все, для нас самих, надійною перепоною у боротьбі з саморуйнівними настроями. Закликаючи до щирої любові до ближнього, гармонії, людяності, встановлення всезагального благополуччя, віра в Бога суперечить деструктивності у міжособистісних взаєминах, й відтак – ауто-деструктивності (любов – чи не єдині ліки від душевних мук).

Світові релігії активно закликають людину до побудови життя на гуманістичних засадах (хоча гуманістичні тенденції у моральних

вченнях різних релігій мають свою специфіку): доброзичливих взаємин з іншими, братерської любові, саможертвовності, що протидіють відчуженості, ворожості, ненависті, агресії, сприятливих для формування суїцидальних настроїв. Індуїзм закликає “не бути джерелом тривоги для інших ні діями свого тіла, ні думками, ні словами”, буддизм – бути “милосердним до всіх істот при прагненні до всезагального спасіння”, іслам – до повної самовіддачі – “віддавайте краще з того, що здобули і створили Ми вам на землі, адже ніколи ви не будете в благополуччі, якщо не віддаватимете те, що любите”, іудаїзм, християнство – “люби ближнього свого як самого себе...” [16, с.66-334].

Саме гуманістичний потенціал релігій, за Е.Фроммом, може “врятувати” стражденну душу людини від деструктивності, ауто-деструктивності шляхом пробудження її “гуманістичної совісті” [9].

Проблема психопрофілактики суїцидальності – вкрай складна проблема й повинна розв’язуватись на рівні усього суспільства. Свідоме невимушене прийняття індивідами та дотримання гуманістично-релігійних духовно-моральних цінностей, орієнтація на автентичну добродійність (людяність, толерантність, милосердя, любов), що потужно протидіє деструктивності, прищеплення і розвиток віри в Бога у світських закладах, було б вагомим кроком вперед у сфері психопрофілактики суїцидальності. За даними соціологічних досліджень більшість громадян України очікують від релігії саме безкомпромісного утвердження в душах і взаєминах людей ідеалів, принципів, норм братньої любові, людяності, доброзичливості, милосердя, справедливості, тобто гуманістичної тенденції оновлення душі як осередку Царства Божого, людських стосунків. І, хоча реалії життя часто пов’язані з гіркими розчаруваннями щодо братньої любові, й сподіватись на абсолютне утвердження гуманістично-релігійних ідеалів у реальних взаєминах було б черговою утопією, в Україні все ж таки утверджується психолого-педагогічна тенденція релігійності, суть якої і полягає у прийнятті та дотриманні високих гуманістично-релігійних духовно-моральних цінностей [14, с.218].

Враховуючи усе вищезазначене, у нас є всі підстави стверджувати, що Україна володіє потужним імунітетом у боротьбі з аутодеструктивністю. Під керівництвом доктора психологічних наук, професора В.П.Москальця нами було проведено експериментальне дослідження, основним завданням якого було дослідження зв’язків релігійності з суїцидальністю, особливостей впливу релігійної віри на формування суїцидальних тенденцій у психіці студентської молоді (в експерименті взяло участь 296 курсантів Прикарпатського юридичного інституту Львівського державного університету

внутрішніх справ та 200 студентів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника). Отримані й проаналізовані результати засвідчили, що:

- релігійна віра посідає важливе місце у духовному житті сучасної української студентської молоді, тобто це дозволяє стверджувати, що наше суспільство володіє могутньою антисуїцидальною силою (90,52% досліджуваних назвали себе віруючими, 8,48% – невіруючими);
- релігійність, віра в Бога сучасних українських студентів не корелює з суїцидальністю і відсутністю сенсу життя;
- виразні суїцидальні тенденції відстежуються приблизно у третини виключно невіруючих студентів (36,17%);
- практично всі опитані віруючі студенти негативно відносяться до феномена самогубства й усього того, що так чи інакше знецінює життя (73,27%); чимало невіруючих студентів намагається виправдати суїциди інших (12,77%), або індиферентно ставляться до них (8,51%).

Висновки. Наведені нами аргументи аж ніяк не свідчать про те, що віра в Бога являє собою абсолютну панацею від серйозних розчарувань, екзистенційних депресивних переживань, суїцидальності. Але, якщо віра в Бога все-таки рятує більшість від страждань екзистенційного абсурду, глибоких особистісних переживань, депресій, які є сприятливими щодо суїцидальності, то це вагома підстава для констатації її високої психопрофілактичної та психотерапевтичної ефективності щодо аутодеструктивних тенденцій. Потужність психопрофілактичного потенціалу релігійної віри ґрунтується на життєстверджуючому релігійному трактуванні людського життя як абсолютної цінності, на життєдайності релігійного тлумачення негараздів, страждань, орієнтації на високі гуманістично-релігійні духовно-моральні цінності, успішності розв'язання нею основної людської проблеми – скінченності життя, що є джерелом болісних екзистенційних переживань людини абсурдності існування, сприянні віри в Бога почуванню людиною душевної гармонії та згоди, й відтак, протидії формуванню депресивно-невротичних деструкцій у її психіці (сприятливих щодо суїцидальності), інтеграції, гармонізації міжособистісних взаємин в суспільстві, запобіганні поширенню агресії, відчуженості індивідів.

Список використаних джерел

1. Как нам уменьшить число самоубийств в Украине: проект национального плана действий (общественная инициатива)/ Коллектив авторов. – Одесса: Интерпринт, 2007. – 50 с.

2. Старшенбаум Г.В. Суицидология и кризисная психотерапия. – М.: “Когито-Центр”, 2005. – 376 с. (Клиническая психология)
3. Психологія суїциду : Посібник / За ред. В.П. Москальця. – К.: Академвидав, 2004. – 288 с.
4. Психологія суїциду: Навчальний посібник/ За ред. В.П. Москальця. – Київ – Івано-Франківськ: “Плай”, 2002. – 249 с.
5. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство: Пер. с фр. – М.: Политиздат, 1990. — 415 с. (Серия: Мыслители XX века)
6. Дюркгайм Е. Самоубство: соціологічне дослідження / Пер. з фр. – К., 1998.
7. Джемс В. Многообразие религиозного опыта. – СПб., “Андреев и сыновья”, 1993. – 418 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник. – М.: Пресс, 1990. – 368 с.
9. Фромм Э. Психоанализ и дзен-буддизм // Э.Фромм, Д.Судзуки, Р. Мартино. Дзен-буддизм и психоанализ. – М.: Изд-во “Весь мир”, 1997. – С.97-183.
10. Роджерс К.С. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Изд. группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 480 с.
11. Достоевский Ф.М. Полное собр.соч.: в 30-ти томах. – Т.23, 1981. – 424 с.
12. Л.Н.Толстой Собр. соч. в 20-ти томах. – Т.16 – М., 1964.
13. Бердяев Н. О самоубийстве. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992.
14. Москалець В.П. Психологія релігії: Посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 240 с. (Альма-Матер)
15. Норвуд Робин. Как принимать удары судьбы / Пер. с англ. – М.: “МИРТ”, 1995. – 384 с. (“Путь к успеху = Путь к счастьем”).
16. Грановская Р.М. Психология веры. – СПб.: Изд-во “Речь”, 2004. – 576 с.

This article is devoted the problem of powerful psychotherapeutic and psychoprophylactic potential of religion in counteraction of the autodestruction and possibility of using it for prevention of the suicidal tendencies in human's psyche, especially among youth.

Key words: the problem of power, religious belief, suicidal tendencies, psyche of individuals.

Отримано: 17.03.2010

Розвиток емпатії у дітей старшого дошкільного віку в процесі театралізованої діяльності

У статті обґрунтовується психолого-педагогічний аспект розвитку емпатії та оптимізації емоційного розвитку дитини старшого дошкільного віку в процесі театралізованої діяльності, подається система психологічних та педагогічних впливів, спрямованих на розвиток емпатії, змодельоване розвивальне середовище як елемент інструментарію збагачення емоційного розвитку дитини в умовах дошкільного закладу.

Ключові слова: емпатія, співпереживання, співчуття, емоційний розвиток, педагогічний вплив, театралізована діяльність, розвивальне середовище.

В статье обосновываются психолого-педагогические аспекты развития эмпатии, оптимизации эмоционального развития ребенка старшего дошкольного возраста в процессе театрально-игровой деятельности, предлагается система психологических и педагогических воздействий через развивающую среду как элемент инструментария обогащения эмоционального развития ребенка в условиях дошкольного заведения.

Ключевые слова: эмпатия, сопереживание, сочувствие, развивающая среда, эмоциональное развитие, театрально-игровая деятельность, педагогическое воздействие.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічних технологій актуальним постає питання спрямованості способів і засобів розвитку емоційної сфери дитини. Існуючі сучасні розвивальні програми, як правило, реалізують часткові завдання емоційного розвитку дитини, тоді як ефективність впливів, у першу чергу, обумовлена комплексним впливом на емоційну сферу дитини в цілому. Необхідність інтеграції існуючих підходів до емоційного розвитку дітей визначає високий дослідницький потенціал даної проблеми як в науково-теоретичному, так і в практичному аспектах.

У сучасній психології та педагогії проблема емоційного розвитку дітей по праву визнана однією із пріоритетних. Насамперед, це пов'язано з багатозначністю розуміння терміну "емоційний розвиток" у різних науково-теоретичних підходах і окремих концепціях. Інтегруючи положення досліджень емоційної сфери дитини, ми розуміємо емоційний розвиток як комплексний закономірний процес ускладнення та збагачення емоційної сфери у контексті загальної

соціалізації дитини. Щоб радіти чужій радості та співчувати чужому, потрібно уміти за допомогою уяви ввійти в становище іншої людини, в думках стати на її місце”, — стверджував психолог М.Тешлов.

Проблема виховання міжособистісних стосунків складає одне з основних завдань педагогіки та психології. Люди часто страждають нестачею комунікативної культури, що виявляється як в характері власних вчинків, так і в неадекватному сприйнятті емоційних проявів інших людей, невмінні співпереживати. Щоб виразити свої почуття і зрозуміти почуття іншого, необхідна розвинена емоційна, чуттєва сфера особистості. Вивченням проблеми появи і розвитку емпатії в дошкільному дитинстві займалися психологи А.В. Запорожець, Л.П. Стрелкова, В.В. Абраменкова, А.А. Рояк, А.Б. Миколаєва, Т.П. Гаврилова та ін. Їхні дослідження показали, що уже в дошкільному дитинстві закладаються основи емоційної культури особистості. Саме тому згідно вимог Базового компонента та Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” особливої актуальності набуває емоційно-ціннісний розвиток, який введено з огляду на виняткову значущість для становлення емоційної сприйнятливості, творчої уяви дошкільника [1, с.157]. Одним з найважливіших компонентів емоційної сприйнятливості дітей є формування емпатії як здатності людини до співчуття і співпереживання іншим людям, розуміння їх стану.

Аналіз публікацій свідчить про те, що сучасні погляди на проблему формування суспільної спрямованості дитини дошкільного віку, розвиток моральних стосунків у творчих іграх, стимулювання особистісного розвитку дитини, естетичних почуттів, сприяння самовираженню дитини та збагаченню її досвіду проаналізовано у ряді психолого-педагогічних досліджень у галузі дошкільної педагогіки українськими науковцями Л.Артемовою, Г.Григоренко, Т.Поніманською, К.Щербаковою.

Як справедливо зазначали Л.С. Виготський і О.В.Запорожець, лише узгоджене функціонування емоційної та інтелектуальної сфери в тісній єдності може забезпечити успішність будь-яких форм діяльності особистості, оскільки розумовий розвиток тісно пов’язаний з емоційною сферою дитини, світом її почуттів та переживань.

Підкреслюючи значення емоційних чинників в онтогенезі, Л.С. Виготський писав: “Життєвий шлях особистості — це історія її переживань”. Емоційний досвід сучасної дитини може мати як позитивну, так і негативну забарвленість, що безпосередньо впливає на її сьогоденне життя і майбутнє. Сучасні наукові дослідження переконливо стверджують, що результатом позитивно спрямованого

емоційного дитячого досвіду є довіра до світу, відкритість, готовність до взаємодії з навколишнім середовищем, що забезпечує основу для позитивної самореалізації зростаючої особистості. Переважно негативний емоційний досвід, навпаки, призводить до розвитку недовіри до світу, відчуження і нерідко провокує прояви агресії.

Сучасною дошкільною педагогічною наукою пропонуються різні засоби розвитку емпатії: спеціально організовані музичні заняття (А.Гогоберідзе, В.Деркунська, О.Радинова), слухання казок і художніх творів (Л.Гуревич, Л.Стрелкова), ознайомлення з природою (Р.Чумичева, Н.Ніколаєва, Н.Рижова), малювання (Т.Комарова). Все це сприяє розвитку у дошкільників естетичних переживань та почуття краси.

Проте, театралізована діяльність як ефективний засіб розвитку емпатії дітей дошкільного віку, недооцінюється. Необхідно змінити відношення вихователів дошкільних навчальних закладів до потенціалу театралізованої діяльності, оскільки це той вид діяльності, який приносить дитині радість, природним чином розкриває багатий внутрішній резерв та сприяє всебічному розвитку дитини.

Мета статті: теоретично обґрунтувати психолого-педагогічний аспект розвитку емпатії старших дошкільників у процесі театралізованих ігор, розробити модель розвивального середовища, як елемент інструментарію збагачення емоційного розвитку дитини в умовах дошкільного закладу.

Виклад основного матеріалу. Питання функціонування і генезису емоцій є однією із найважливіших психологічних, філософських та педагогічних проблем. Саме в дошкільному віці буття дитини організовується таким чином, щоб запобігти проявам інертності, байдужості, емоційної глухоти, щоб активність дитини проявлялася через розвиток емоційного життя.

Педагог має створити всі умови для збагачення емоційної сфери дитини, надавати їй можливість проявляти власні почуття, підтримувати живий інтерес повноцінного особистісного розвитку, як невичерпного джерела соціальної та емоційної активності дитини. З нашої точки зору, структуру емоційного розвитку складають афективний, когнітивний та реактивний компоненти.

Афективний компонент характеризується як сукупність різномодальних індивідуальних переживань дитини: базові емоції, соціальні переживання, почуття. Він включає знання про емоції, вербалізацію емоцій, інтенсифікацію емоцій.

Когнітивний компонент визначається системою знань та уявлень дитини про емоційну сферу дитини: сутність емоційних

явищ, причини і наслідки виникнення емоцій, способи їх вираження. Включає досвід переживань, інтенсивність переживань, модальність переживань.

Реактивний компонент представлений способами мимовільного емоційного вираження емоцій та можливістю довільної регуляції емоцій.

Соціальний контекст даної структури задається способами використання дитиною власного емоційного досвіду у соціальній взаємодії, загальними та індивідуальними формами її соціалізації.

Відповідно до теорії диференційованих емоцій С. Томкінса емоції розглядаються як складна мотиваційна система, що має три рівні прояву: нейрофізіологічний, експресивний (виражальний) та імпресивний (переживаючий). Крім того, теорія диференційованих емоцій виділяє десять фундаментальних емоцій, що мають специфіку виникнення в онтогенезі: радість, гнів, страх, сум, образа, сором, провина, відраза, здивування, інтерес, презирство, заздрість [3, с.15]. На їх основі нами визначений ряд емоцій, доступних для переживання, вираження, усвідомлення та вербалізації дітьми дошкільного віку. В контексті даної теорії виділяють також два основних експресивних процеси: кодування та декодування емоцій як їх вираження та упізнавання. Відповідно до вищевказаного нами визначені напрямки діагностичної, корекційної та розвивальної роботи з дітьми – ідентифікація та відтворення різних емоційних станів.

Поняття “емоційне кодування” має широке значення та визначає вираження емоції як мимовільного спонтанного реагування, так і довільного трансформованого (зміненого) відтворення. Здатність трансформувати експресивне вираження тих чи інших емоцій в контексті соціалізації і є специфічна функція емоційної регуляції як одного із базових факторів емоційного розвитку дитини. В процесі онтогенетичного розвитку відбувається поступовий перехід від рефлекторної емоційності до інтелектуалізації емоцій. Дитина вчиться підкоряти емоційну поведінку: оволодіває здатністю гальмувати та заспокоювати емоційні прояви згідно з вимогами оточуючого середовища. Отже, мимовільне емоційне реагування в процесі соціалізації трансформується в нову форму – *форму довільного вираження емоцій*. Необхідною умовою такого переходу виступає розвиток емоційної регуляції з функцією контролю за вираженням емоцій. На основі результатів досліджень були виділені наступні індивідуальні механізми розуміння (декодування) емоцій:

- кінестетичне наслідування виразу обличчя партнера;
- інтерпретація ситуації;
- асоціація з відомими переживаннями;

- вгадування, виключення;
- емпатійна реакція.

Одним із найважливіших компонентів морального розвитку дітей є формування емпатії як здатності людини до співчуття і співпереживання іншими людьми. Орієнтування в емоційному стані людей є необхідною умовою спільної практичної та духовної діяльності людини. Встановлено, що емоційно чутливі діти набагато легше включаються в процес соціалізації, вони успішні в спілкуванні та взаємодії з однолітками і дорослими.

Уже на ранніх стадіях психічного розвитку дитини закладається перший компонент емпатійного процесу — співпереживання, який проявляється в емоційному зараженні та ідентифікації. Педагогічний процес в дитячому садку забезпечить “широту” співпереживання дитині лише тоді, коли вона почуває себе причетною до спільного, колективного співпереживання, де об’єктом емпатії стають однолітки й іграшки і літературні персонажі і тварини з рослинами, і сам педагог.

У міру становлення другого компонента емпатійного процесу співчуття домінуючу роль відіграють когнітивні компоненти: моральні знання і соціальні орієнтації дитини. Емпатія передбачає не лише емоційну чутливість, але і високий рівень розуміння. На стадії співчуття дошкільники мають уміти визначити можливі шляхи виходу з ситуації взаємодії, бути адекватно зорієнтованими в можливих варіантах вияву співчуття.

На основі перших двох компонентів емпатійного процесу у дитини виникає імпульс до спільної діяльності з іншими, який спонукає до конкретних вчинків. Л. Стрелкова відзначає, що “перехід до реального сприяння можливий при розширенні емоційних переживань, збагаченні емпатії такими емоціями та емоційними комплексами, як подолання страху за себе, активне “протистояння” злу, відраза до несправедливості, безкорислива радість за іншого” [2, с.48].

Враховуючи компоненти емоційного розвитку дитини, можемо виокремити психолого-педагогічні впливи, спрямовані на розвиток емпатії дітей старшого дошкільного віку.

Компонент емоційного розвитку	Психологічні впливи, спрямовані на розвиток емпатії дітей старшого дошкільного віку
Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> • розширення знань про емоційні явища, емоційну сферу людини, власні емоційні прояви; • структурування уявлень про емоції; • розширення «словника емоцій»; • формування та активізація способів і засобів ідентифікації емоцій

Афективний	<ul style="list-style-type: none">• збагачення позитивного емоційного досвіду, зокрема, емпатійного;• стабілізація негативних емоційних переживань та станів;• зменшення негативних емоційних проявів;• формування навичок зниження психоемоційного напруження (присвоєння способів)
Реактивний	<ul style="list-style-type: none">• збагачення експресивних емоційних засобів вираження різних емоційних станів (мімічні, пантомімічні, вербально-інтонаційні);• формування навичок довільного кодування емоцій (присвоєння способів);• активізація механізмів довільної регуляції емоцій

На нашу думку серед різноманітних засобів розвитку емпатії, на особливу увагу заслуговує театралізована діяльність. Педагогічні можливості театралізованої діяльності в розвитку емпатії досить високі, оскільки:

1. Театралізована діяльність — це ігрова діяльність, в якій дитина, в силу специфічних особливостей, має тонко відчувати емоційний стан персонажів, займати позицію співчуваючого, співпереживаючого героя або глядача (емпатійна діяльність).

2. Обов'язковим елементом театралізованої діяльності (ігор-драматизацій, ігор-етюдів, ігор-імпровізацій, режисерських ігор) в дошкільному віці є ігровий образ, що вимагає від дитини не лише зовнішнього перевтілення, але й емоційного переживання, глибокого чуттєвого входження в зміст виконуваної ролі.

3. Репродуктивність при підготовці дітьми спектаклю або сам процес сприйняття театрального дійства спонукає дітей до активної роботи: від співчуття до співпереживання, викликає наслідування улюблених героїв, їх поведінки. Це залишає глибокий слід в емоційному досвіді дитини, впливає на її поведінку та характер взаємодії з навколишнім світом.

4. Театралізована діяльність дитини — це системний процес, який починається під час ознайомлення з літературною основою майбутнього спектаклю і підготовки дитячого сприймання, супроводжується детальним аналізом сюжету і вчинків героїв, обговоренням стратегій їх поведінки, продовжується в пробах себе в обраній ролі, в осмисленні і розучуванні ролі, самостійному втіленні образу героя і задуму спектаклю. Тривалість і чітка етапність процесу театралізованої діяльності у старших дошкільників дозволяє розвивати у них емпатії.

5. Кожен етап процесу театралізованої діяльності супроводжується педагогічними прийомами, які допомагають дітям емоційно цілісно сприймати спектакль, бути його повноцінним учасником.

Для образних характеристик емоцій педагогу варто підібрати синонімічний та антонімічний ряд образних психологічних понять, щоб допомогти дітям краще усвідомити тонкі нюанси людських станів.

Радість	Сум	Страх	Злість
Веселий	Печальний	Тривожний	Сердитий
Сонячний	Похмурий	Лякаючий	Грізний
Грайливий	Тужливий	Насторожений	Незадоволений
Завзятий	Жалібний	Таємничий	Темний
Смішний	Який плаче	Занепокоєний	Стрімкий

Для успішної реалізації стимулювання емоційного розвитку малят необхідно звернути належну увагу на вдосконалення та модернізацію розвивального простору, змодельовати та обладнати осередки, які безпосередньо сприятимуть емоційному насиченню життя дитини та допоможуть максимально забезпечити умови успішного набуття дітьми навичок практичного життя, формування життєвого досвіду, розвитку емоційної сфери та творчих здібностей. Саме тому ми змодельовали наступні осередки:

“Мій настрій сьогодні”, який розміщується у груповому приміщенні або роздягальні для визначення емоційного стану та настрою кожної дитини. Приходячи до дитячого садка, дитина відшукує свою світлину або картинку, яка відповідає її маркуванню, розміщує її під піктограмою (що позначає певний настрій (веселий, сумний, спокійний) відповідно до власного настрою. Протягом дня настрої дитини може змінитися, тому і картинку можна перемістити відповідно до її настрою. Проведення такої форми роботи допомагає дітям у визначенні власних емоцій, переживань, настрою; вихователям здійснювати індивідуальний підхід, корекцію негативних переживань дитини.

Осередок “Я – особистість” включає в себе збірку відеосюжетів, мультфільмів, картин, ілюстрацій соціально-морального характеру, набір світлин та схем різного настрою, піктограми, сімейні міні-фотоальбоми, дидактичні посібники психологічної спрямованості “Кубик настрою”, “Мішок крику”, “Абетка настрою”, “Скриня страху”, “Емоційний колобок”, люстерка, малюнкові тести, дидактичні ігри емоційно — ціннісного спрямування. Робота в даному осередку допоможе дитині сформувати, як правило, доцільну поведінку та визначати межі соціально прийнятої схвалюваної та несхвалюваної поведінки, визначати позитивні та негативні емоційні стани.

Осередок “Я в Довкіллі” обладнано екраном оцінювання себе: “Я з товаришем”, “Я з дорослими”, “Я з батьками”, “Я в природі”. В

даному осередку дитина вчиться зосереджуватись на власних думках, заохочується до апробації різних програм поведінки, сприяти збагаченню і розвитку емпатії дітей старшого дошкільного віку.

Осередок “Маленький актор” обладнано театральною скринькою з елементами ряження, різноманітними матеріалами для самостійного виготовлення дітьми атрибутів спектаклю, ілюстраціями та картинами до казок, світлинами відомих акторів у різних ролях, ескізами масок, різними видами театру: настільний, пальчиковий, ляльки-рукавички, тіньовий, маріонеток, “театр на долоньці”, біба-бо, ростовий, на ложках, тапочний тощо. Враховуючи особливості гендерної соціалізації дошкільників в осередку, розміщено матеріали відповідно до інтересів хлопчиків та дівчаток.

Театралізований осередок забезпечить оптимальний баланс спільної та самостійної мовленнєво-творчої та театралізованої діяльності, краще усвідомлення емоційних станів та експериментування дітей зі своїми емоціями.

Використовуючи розвиваючий потенціал театралізованої діяльності, запропоновані осередки допоможуть вихователю, педагогічно грамотно сприяти розвитку емпатії дітей старшого дошкільного віку.

Невід’ємною складовою розвитку емоційної сфери дитини є розвивальні, інтегровані, корекційно-розвивальні заняття, що проводяться спільно психологом та вихователем, а також робота в різні режимні моменти впродовж дня.

Наведемо приклад розвивального заняття з психологом для дітей старшого дошкільного віку: **“Вчимося виражати емоції”**.

Мета. Вчити дітей виражати дружні почуття за допомогою міміки і пантоміміки. Розширювати їх уявлення про основні емоції (радість, сум, здивування, злість, страх, сором); розвивати вміння передавати емоційні стани, використовуючи виразні засоби (міміка, пантоміміка).

Обладнання. Набір карток для кожної дитини із зображенням емоційних станів (радість, сум, злість, страх, здивування). Ілюстрації із зображенням дітей, які посварилися.

Хід заняття

Психолог. Добрий день! Сьогодні ми вирушимо у незвичайний, але такий знайомий світ – світ емоцій. І розпочнемо цю мандрівку з компліментів. Кожен із вас доторкнеться до свого сусіда та скаже йому щось приємне. Це може бути пов’язане із зовнішністю, характером, настроєм вашого сусіда.

Діти говорять один одному компліменти. При виникненні труднощів психолог допомагає.

Андрійку, що ти відчував, коли Катя говорила тобі комплімент? А, ти, Катя? Правильно, коли тобі говорять хороші слова, піднімається настрій.

Проводиться гра “Лото настроїв”. Перед кожною дитиною на столі лежить набір картинок із зображенням емоційних станів. Педагог називає будь-який емоційний стан (радість, сум, здивування, страх, сором, злість), діти знаходять його в своїх наборах.

Психолог. Молодці. А тепер спробуйте відобразити ці емоційні стани за допомогою міміки. *(Почергово показує картки.)*

Скажіть, будь ласка, який емоційний стан вам було приємно зображати, а який не дуже? Я з вами погоджуюсь: радість зображати приємно, а злість, страх – ні. Але ж у житті ми відчуваємо і ті, і інші почуття.

Подивіться на цю картинку *(показує)*. Хто на ній зображений? *(Два хлопчики.)* Зверніть увагу на їхній настрій. *(Вони посварилися.)* Чому ви так вирішили? *(Брови у них зсунуті, обличчя сердиті, вони розмахують руками.)* Хто хотів би спробувати зобразити двох дітей, які посварилися? *(Двоє дітей мімікою і жестами зображують сварку.)* Молодці, Мишко і Владик, у вас вийшло майже так, як на ілюстрації. З ким із вас відбувались подібні ситуації? Як ви із них виходили?

Діти діляться своїм досвідом, розповідають про пережиті емоції і про те, як вони справлялись з конфліктною ситуацією.

Давайте подумаємо, як помиритися із своїм товаришем після сварки? Правильно, можна запропонувати разом пограти у цікаву гру; використати ритуал примирення “Мирись, мирись...”, посміхнутися; поплескати один одного по плечу, обійнятися та забути про сварку. Спробуємо зобразити дітей, які помирилися. Спочатку покажемо сварку: діти стоять спиною один до одного, руки на поясі чи за спиною, на обличчі образа і злість *(діти зображають.)* А тепер – примирення.

Діти повертаються обличчям один до одного та, посміхаючись, беруться за руки, обіймаються, тиснуть один одному руки.

Наше заняття підходить до кінця. Згадайте, про які емоції ми сьогодні говорили, впізнавали на картинках, зображали самі.

Давайте станемо у коло, протянемо руки вперед, з’єднаємо їх у центрі кола та тихо постоїмо.

Отже, маємо підстави для висновку про те, що театралізована діяльність є найбільш ефективним синтетичним засобом формування різних знакових систем розвитку пізнавальної, рухової й емоційної сфери, а також соціалізації дітей. Участь в театралізованій діяльності, в якій дитина в силу специфічних особливостей театралізованих ігор, має тонко відчувати емоційні стани персонажів,

займати позицію співчуваючого, співпереживаючого спонукає її до активної роботи від співчуття до співпереживання. Це залишає глибокий слід в емоційному досвіді дитини, впливає на розвиток її емпатійної поведінки, а також формує характер взаємодії з навколишнім світом. Отже, театралізовані ігри являють собою могутній засіб виховання і самовиховання особистості, що з роками впливатиме не лише на ігровий, але й на реальний світ.

Список використаних джерел

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / Наук. кер. О.Л.Кононко. – К.: Світич, 2009. – 430 с.
2. Стрелкова Л.П. Теоретико-методический подход к проблеме эмоционально-эмпатической регуляции поведения дошкольников // Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности. – М., 1986.
3. Лазаревич С. Емоційно-ціннісний розвиток дошкільника С. Лазаревич // Дошкільне виховання. – 2009. – №8. – С.12-14.

In the article the aspect of development of empathy and optimization of emotional development of child of senior preschool age is grounded in the process of theatricalizing activity, психолого-педагогічні influences are selected directed on development of empathy, the system of psychological and pedagogical influences is given through a developing environment, as an element of tool of enriching of emotional development of child in the conditions of preschool establishment.

Key words: empathy, sympathy, emotional development, activity, developing environment, pedagogical influence, theatricalizes.

Отримано: 20.03.2010

УДК 159.922.6.

С.М. Ольховецький

ФЕНОМЕНОЛОГІС ТРИВОГИ ТА СТРАХУ

У статті розкриваються основні причини виникнення страхів, тривоги. Компонентом тривоги, страху є сприйняття загрози, ухилення або психологічного захисту. Крайнім виявом страху є жах, який несе в собі значну реальну чи уявну загрозу. Автор доводить, що страх, жах мають деструктивний характер. В статті аналізується різниця між страхом та тривогою. Автор статті показує, яким чином тривога та страх проявляються в житті людини.

Ключові слова: причини виникнення страхів, страх, тривога, жах.

В статье раскрываются основные причины возникновения страхов, тревоги. Компонентом тревоги, страха, является восприятие угрозы, уклонения или психологической защиты. Крайним проявлением страха является ужас, который несет в себе значительную реальную или мнимую угрозу. Автор доказывает, что страх, ужас имеют деструктивный характер. В статье анализируется разница между страхом и тревогой. Автор статьи показывает каким образом тревога и страх проявляются в жизни человека.

Ключевые слова: причины возникновения страхов, страх, тревога, ужас.

Страх належить до категорії фундаментальних емоцій людини, має захисний характер та супроводжується певними фізіологічними змінами вищої нервової діяльності, що відображується на різних соматичних процесах (частота пульсу та дихання, показники артеріального тиску, робота шлунку).

У найзагальнішому вигляді емоція страху виникає у відповідь на дію загрозуючого стимулу. Існують дві загрози, які мають універсальний і одночасно фатальний характер. Це смерть та крах життєвих цінностей, які протистоять таким поняттям, як життя, здоров'я, самоствердження, особистісне та соціальне благополуччя. Але, окрім крайніх проявів, страх завжди в своїй основі має переживання якихось реальних або уявних небезпек. Почуття небезпеки, її усвідомлення формується у процесі життєвого досвіду та міжособистісних стосунків, коли індиферентні подразники поступово набирають характеру загрози. Зазвичай, в цих випадках говорять про травмуючий досвід (переляк, біль, хвороба, конфлікти, поразки та таке інше). Значно більше поширені так звані навіяні страхи, які є наслідком психологічного зараження страхом від оточуючих та ненавмисного навчання з їх боку відповідному типу емоційних реакцій. Все це дає змогу казати про умовно-рефлекторний характер мотивації страху, оскільки в ньому закодована емоційно перероблена інформація про можливості небезпеки. Саме ж відчуття страху з'являється мимоволі і супроводжується почуттям хвилювання, занепокоєння чи жаху. О.І.Захаров дає таке визначення страху: "Страх – це умовно-рефлекторне, емоційно загострене відображення людиною конкретної загрози для життя, самопочуття та власного благополуччя".

Д.Карнегі класифікує страх як: ситуативно та особистісно обумовлений; гострий та хронічний; інстинктивний та соціально опосередкований; реальний (при наявності конкретної загрози) та уявний (на рівні уявлень). Хвилювання та тривожність визначають як стани, що відповідають страху та почуттю тривоги. За ступенем прояву він поділяє страх на жах, переляк, власне страх, тривогу, побоювання, занепокоєння та хвилювання.

Зазначається, що в почутті страху і в почутті тривоги є загальний емоційний компонент у вигляді хвилювання та неспокою, тобто обидва поняття вказують на сприйняття загрози або відсутність почуття захищеності. Екстремальним виявом страху та тривоги є жах.

Тривога – явище, вплетене в тканину повсякденного життя. Нове століття, яке називають століттям тривоги, все більше стає об'єктом уваги медиків, психологів, педагогів, філософів та багатьох інших вчених. Цікавим є визначення змісту поняття “тривога”. В багатьох мовах є дві групи слів, що позначають тривогу. Перша група походить від латинського слова *anxietas*, що несе значення хвилювання, неспокою, в той час як друга, яка походить від слова *angar*, належить до почуття стискання. У повсякденній мові поняття тривоги має тенденцію до охоплення обох значень, зазначає В.І.Лебедєв.

Тривога – одне з найтяжчих переживань, і одне з найзагальніших. Тривогу визначають як відчуття невизначеної загрози, неясне відчуття небезпеки. На відміну від страху, тривога не має визначеного джерела, вона охоплює людину нібито з усіх боків. Можна сказати, що тривога – це страх невідомо чого. Німецький філософ Пауль Тілліх писав: “Тривога – це реакція на загрозу не існування. Тут не стільки страх смерті, скільки боязнь чогось, що не має ні назви, ні чітких рис, але загрожує людині втратою себе, втратою свого “Я”.

Причиною багатозначності та семантичної невизначенності в концепціях тривоги є те, що термін, здебільшого використовується в двох основних значеннях. У першому випадку термін тривога використовується для опису емоційного стану, який супроводжується суб'єктивними відчуттями напруги, хвилювання і т.ін., а також активацією автономної нервової системи. Стан тривоги виникає, коли індивід сприймає ситуацію як таку, що несе в собі елементи небезпеки, загрози.

У другому випадку, термін “тривога”(або точніше “тривожність”) використовується для позначення відносно стійких індивідуальних відмінностей у схильності індивіда відчувати цей стан. В цьому випадку тривожність є рисою особистості.

“З концептуальним розподілом тривоги як стану і як якості особистості слід пов'язати розуміння тривоги як процесу”, – зазначає А.І. Захаров. В межах цієї концепції тривога, за А.І.Захаровим, розглядається як послідовність когнітивних, афективних та поведінкових реакцій, які актуалізуються під впливом на людину стресогенних факторів. Цей процес може бути викликаний як

зовнішнім подразником, так і внутрішнім, яке інтерпретується суб'єктом як загрожує. Компонентами тривоги як процесу є: стрес – сприйняття загрози – стан тривоги – когнітивна переоцінка – механізми перекриття, ухилення або психологічного захисту.

Поняття “страх” використовується, зазвичай, для опису процесу, який містить емоційну реакцію, що пов'язана з антиципацією певної шкоди внаслідок реальної об'єктивної небезпеки, яка присутня у зовнішньому оточенні. Основною характеристикою страху є те, що інтенсивність емоційної реакції пропорційна розміру небезпеки, яка викликає цю реакцію. Термін “тривога” традиційно використовується для опису емоційної реакції, яка зазвичай розглядається як “безпредметна” тому, що стимули або умови, які породжують її, невідомі.

Особливістю тривоги є те, що інтенсивність емоційної реакції на стресову ситуацію непропорційно вище розміру об'єктивної небезпеки. Отже, поняття страху і тривоги належать до емоційних реакцій або станів, які викликаються різними процесами.

На думку О.І.Захарова, тривога більше властива людям з розвиненим почуттям власної гідності, відповідальності, обов'язку, підвищеною чутливістю до свого становища та статусу серед оточуючих. У зв'язку з цим тривога виступає як насичене хвилюванням почуття відповідальності за життя та благополуччя як власного, так і близьких людей.

Ф.Б.Березін виокремлює цілу “родину” адаптивних станів так званого тривожного ряду:

1. Відчуття внутрішньої напруги – є початком вище вказаного “тривожного ряду” і відповідає найменшому ступеню тривоги. Напруженість, настороженість, а при достатньо сильному прояві й душевний дискомфорт, – це переживання, що характерні для першого етапу. Дані відчуття тільки сигнал, що дозволяє, звернути увагу на пошук можливої загрози. Саме на цьому етапі, етапі виникнення та розвитку тривоги, варто звернутись до пошуку її джерела.

2. Гіперестезичні реакції: певний вид спочатку нейтральних подразників, які під впливом певних чинників призводять до наростання тривоги. Навколо значущого подразника починають концентруватися певні групи стимулів, що були нейтральними. В результаті людині починають “діяти на нерви” події і обставини, яким раніше вона не надавала ніякого значення.

3. Тривога проявляється як переживання невизначеної загрози, почуття невідомої (неусвідомлюваної) небезпеки. Неусвідомлюваність причин, що викликають тривогу, може бути пов'язана з браком інформації про потенційно небезпечні ситуації або є

результатом того, що отримана інформація про причини тривоги знаходиться в протиріччі з уявленнями суб'єкта про власну особистість. Зростання інтенсивності тривоги само по собі знижує можливість логічної оцінки та вірного осмислення інформації, що сприймається.

4. Страх. Неусвідомлюваність причин тривоги перешкоджає їх пошуку і усуненню. Психологічна неприйнятність такої ситуації змушує людину шукати причину тривоги. Досить часто вони приписуються конкретним зовнішнім обставинам. У людини починає формуватися страх перед конкретними ситуаціями. Складаються різні види обмежувальної поведінки. Тим більше, що такого роду поведінка хоча і не торкається істинних причин важкого стану, але тимчасово може зменшити інтенсивність тривоги.

5. Відчуття неминучості катастрофи, що насувається – наступний етап зростання почуття “тривожності”. У людини в такому стані складається враження про неможливість відвернути загрозу. Неминучою в цих випадках здається навіть невизначена загроза. Це викликає підвищену рухову активність, панічні пошуки допомоги.

6. Тривожно-боязливе збудження. Це крайній вираз розладів “тривожного ряду”. Дезорганізація поведінки, що викликається тривогою, сягає максимуму, і можливість цілеспрямованої діяльності в цих випадках унеможливується.

Крайнім виявом страху та тривоги є жах. Афективний страх, тобто жах – це психічний стан, який викликається дуже великою і, як правило, неочікуваною небезпекою, яка несе в собі значну реальну чи уявну загрозу.

В тому разі, коли страх сягає ступеня жаху, він паралізує активність людини. Якщо спробувати перевести страх, як оцінку ситуації з мови переживань на мову понять, то це буде виглядати приблизно так: “ворог такий могутній, що навіть втекти від нього неможливо”. Така оцінка паралізує організм, робить його немовби застиглим, і це часом збільшує шанси на спасіння, оскільки в такому стані він може бути непоміченим, або знехтуваним “бридливим” ворогом. “Так, звісно, частіше буває в тваринному світі”, – засвідчує А.І. Захаров.

Жах – найсильніший і зазвичай нетривалий афективний страх. Коли жах оволодіває людиною, виникає стан паніки, стан дуже сильного тваринного страху.

Афективний страх звужує психічну діяльність людини і, в першу чергу, увагу. К.Д.Ушинський дав цікаву характеристику впливу афективного страху на людину і вказував, що дія страху саме тому і жахлива, що він, зупиняючи діяльність душі, в той же час приковує

її увагу до предмета страху. В ці хвилини, за влучним висловом народної психології, ми не живі не мертві – ми не живі тому, що діяльність нашої душі зупинена, а не вмерли тому, що відчуваємо в усій силі цю нестерпну зупинку життя. Панічний страх проявляється у двох протилежних, але в рівній мірі недоцільних реакціях: або від страху людина робить непорядковані зайві рухи, наприклад, біжить куди-небудь, або навпаки, “ціпеніє”, втрачає будь-яку активність.

Одним із видів страхів, за К.Г. Уманським, є фобія – тип страху, що має збуджувальний характер та належить до невротичних станів. Фобія опановує людиною, її неможливо придушити зусиллям волі, і чим більше людина прагне подолати фобічний страх, тим більше його зміцнює і змушена подумки ним займатися. Суб’єктивно фобії важко переживаються, хоча суб’єкт і усвідомлює їх необґрунтованість. Фобії – це важкі стани, що характеризуються страхом, сильною тривогою, які проявляються тільки в певних ситуаціях, які, як правило, не несуть в собі реальної загрози. Первинне формування станів з нав’язливим страхом відбувається в умовах раптового переживання людиною негативної емоційної реакції (переляк, тривога та ін.), на фоні загальної перевтоми, сонливості. Остання обставина сприяє утворенню так званого застійного осередку збудження, що надто активно фіксує і продукує умовно-рефлекторні зв’язки. За наявності вказаних умов відбувається свого роду мимовільна форма негативного програмування психіки. Суть її зводиться до того, що потрапляючи в ту саму або ж подібну ситуацію, людина, несвідомо відчуває страх та супроводжуючі його фізіологічні прояви (тремтіння, пітливість та ін.). В усіх інших проявах людина може бути абсолютно нормальною і здоровою. Фобічні стани дуже важко корегуються, тому треба бути уважними щодо дитячих страхів і не допускати формування фобій. Корекція запущених фобічних станів потребує кропіткої роботи висококваліфікованих спеціалістів. Тим часом попередити розвиток страхів значно легше і це може кожен, хто щиро хоче допомогти дитині.

З.Фрейд розрізняє поняття об’єктивної та невротичної тривоги, що, по суті, є синонімами понять страх та тривожність. За З.Фрейдом, об’єктивна тривога несе в собі реальну ситуацію небезпеки у зовнішньому світі. Невротична тривога відрізняється від об’єктивної тим, що джерело небезпеки знаходиться скоріше у внутрішньому, ніж у зовнішньому світі. Джерелом цієї небезпеки, за З.Фрейдом, є сексуальні та агресивні потяги, які були придушені в дитинстві.

О.І.Захаров вважає, що страх та тривога мають спільний компонент у вигляді почуття хвилювання, яке залежить від

психічної структури особистості людини, її життєвого досвіду, взаємовідносин з оточуючими може набувати значення як тривоги, так і страху.

Різниця між страхом та тривогою полягає за О.І.Захаровим у тому, що:

1. Тривога – сигнал небезпеки, а страх – відповідь на неї.
2. Тривога – швидше передчуття (антиципація), а страх відчуття загрози.
3. Тривога збуджує, а страх гальмує психічні реакції. Тривога характерніша особам з холеричним типом темпераменту, а страх – із флегматичним.
4. Стимули тривоги мають більш загальний, невизначений і абстрактний характер, страх носить визначеніший і конкретніший характер.
5. Тривога як очікування загрози проектується в майбутнє, страх як згадка про небезпеку спирається, в основному, на минулий травмуючий досвід.
6. Попри невизначеність, тривога раціональніша, а страх – емоційний феномен. Відповідно тривога швидше лівопівкульне, а страх – правопівкульне явище. Тобто людей художнього складу, емоційних від природи частіше діймають страхи та жахливі видіння, а раціоналісти та логіки легше піддаються тривозі.
7. Тривога – соціально, а страх – інстинктивно обумовлені форми психічного реагування на загрозу. Страх – дещо примітивна реакція, а тривога, потребує бодай мінімальної соціалізації.

Психологічні прояви страхів та тривожності особистості.

Яким же чином тривога і страх проявляються у житті людини?

Іноді прояви страху так явно проступають у поведінці людини, що не потребують коментарів, наприклад, жах, ступор, розгубленість, плач, втеча. Про інші страхи можна здогадуватись тільки за рядом непрямих ознак, таких як бажання уникати відвідування деяких місць, розмов і книг на певну тему, збентеженість і сором'язливість при спілкуванні.

Оскільки спільним джерелом страху і тривоги є почуття хвилювання, останнє потребує додаткового пояснення. При гострому почутті хвилювання людина відчуває розгубленість, не знаходить потрібних слів для відповіді, говорить тихим, тримтячим голосом і часто взагалі перестає будь-що казати. Погляд відсутній, вираз обличчя переляканий. Всередині все “опускається, холодіє, тіло стає важким, ноги ватними, у роті пересихає, перехоплює дихання, долоні стають вологими, обличчя блідим, людина обливається холодним потом”. Одночасно хвилювання супроводжується недоцільним

рухом, переступає з ноги на ногу, поправляє часто одягу або стає нерухливою. Вказані вище симптоми гострого хвилювання свідчать про перенапруження психофізіологічних функцій організму.

При станах неспокою (тривожності, хвилювання) страх ховається в різних темних закутках психіки і начебто вичікує гарної нагоди, щоб з'явитися. У стані хвилювання з домінуванням тривожності проявляються рухове збудження, непослідовність дій, і намагання зайняти себе будь-якою, навіть непотрібною діяльністю. У такому стані очікування стає нестерпним. Темп мовлення прискорений, іноді у вигляді некерованого потоку слів (логорея). Типовими є багатослівність, надмірна ретельність у роз'ясненнях, безперервні дзвінки, що створює видимість відчуття потреби, що усуває в ряді випадків страх самотності. Намагання все погодити, передбачити спрямоване на попередження самої можливості появи якої-небудь неприємної ситуації, у зв'язку з цим нове заперечується, ризик виключається, поведінка набуває консервативного характеру, оскільки все нове сприймається як невідоме. Для стану неспокою з домінуванням страху типовими є повільність, невиразність рухів і "топтання на одному місці". Мовлення невиразне, мислення інертне, настрої песимістичний, на відміну від депресії немає туги, апатії, ідей знищення себе, самоприниження, зберігається достатня активність в інших незаторкнутих страхом сферах життєдіяльності. Стан побоювання, таким чином, має вибіркового та динамічного характер.

Отже, тривожність нагадує в чомусь прояви холеричного, а страх – флегматичного темпераменту. В деяких випадках тривалодіючі афекти тривоги і страху дійсно можуть загострити крайні типи темпераменту.

У стані хронічного хвилювання і страху людина перебуває у напруженому очікуванні, часто лякається, рідко посміхається, завжди похмура і заклопотана, не може повністю розслабитися, надто сильно перевтомлюється, їй притаманні головні болі та спазми в різних частинах тіла. Не дивлячись на втому, вона не може відразу заснути, тому що цьому перешкоджають різні нав'язливі думки, здогадки, передчуття. Сон неспокійний, має місце сногворіння. Постійно переслідують кошмарні сновидіння, у яких людина воює, по суті, сама з собою, зі своїм несвідомим "Я". Характерні раптові пробудження з повним усвідомленням, обмірковуванням хвилюючих питань і нерідко їх вирішенням.

Спілкування тривожних людей стає вибіркового, емоційно нерівним і, як правило, обмежується старим колом людей. Утруднюються контакти з незнайомими людьми, важко включаються у

розмову, при раптових питаннях, легко виникають розгубленість і гальмування.

Отже, усе вищесказане свідчить про те, що страх впливає майже на всі сфери життєдіяльності людини, помітно погіршуючи її самопочуття і ускладнюючи взаємовідносини з оточуючими людьми.

Агресивність також може стати одним з проявів тривоги. Поведінка таких дітей базується на простому умовиводі: “Для того, щоб нічого не боятися, треба зробити так, щоб боялися мене”. Тому тривога є важливим джерелом агресивної поведінки дитини. В цьому випадку дитина опирається усвідомленню своєї тривожності. А неприязнь оточуючих, як наслідок агресивності дитини, підкрплює її впевненість в тому, що шлях до нормального життя для неї закрито.

Апатія, безініціативність – також один з частих наслідків тривожних переживань. Головним джерелом апатії є занадто високі або не послідовні вимоги дорослих від дитини, які вона не може виконати і тому перестає виконувати їх зовсім. Ще одним з розповсюджених засобів втечі від тривоги є переведення її у хворобу. Дитина може відчувати підвищене серцебиття, можуть з’явитися алергійні реакції, болі у шлунку і таке інше. В цьому випадку емоційний стан дитини приходиться у норму за рахунок погіршення її фізичного стану. Всі ці засоби, за допомогою яких дитина намагається втекти від тривожних переживань, є неконструктивними. Вони заважають нормальному розвитку особистості дитини. Тому необхідно вчасно їх розпізнавати і не давати їм перерости у більш тяжкі особистісні проблеми.

Страх та тривога помітні не тільки на поведінковому, а й на фізіологічному рівні. Дослідження фізіологічних проявів страху почалося дуже давно. Ч. Дарвін яскраво описав фізіологічні прояви страху: “Перелякана людина в одну хвилину зупиняється як вкопана, затримує подих і залишається нерухомою, або нахиляється до землі, начебто намагаючись залишитись непоміченою. При цьому очі та рот широко розкриваються, брови підіймаються вгору. Серце швидко б’ється. Шкіра стає блідою, проступає піт, поверхові м’язи починають тремтіти. Дихання стає частим, у роті пересихає, він відкривається і закривається. Голос стає сиплим, глухим, а іноді і зовсім пропадає. Коли страх переростає в агонію жаху, з’являється нова картина фізіологічних реакцій. Серце невпорядковано б’ється, може зупинятися, що призводить до втрати свідомості, обличчя стає блідим, дихання – затрудненим. Крила ніздрів широко розкриті, губи конвульсійно рухаються, запалі щоки тремтять. Людина постійно ковтає слину і шумно вдихає. Очі розширені і приковані до об’єкта страху, або беззупинно рухаються; зіниці розширені; м’язи стають

немовби “дерев’яними”, або конвульсивно рухаються. Руки витягнуті вперед або охоплюють голову. В інших випадках з’являється раптове нестримне бажання втекти”.

Великий внесок в розвиток знання про фізіологію страху зробив видатний російський вчений І.П.Павлов. Він розглядав людський страх як прояв природного рефлексу пасивно-оборонної реакції з легким гальмуванням кори великих півкуль. Страх ґрунтується на інстинкті самозбереження, має захисний характер і супроводжується певними фізіологічними змінами ВНД, відбивається на частоті пульсу і дихання людини, показниках артеріального тиску, на виділенні шлункового соку.

Отже, основними фізіологічними ознаками страху і тривоги є: прискорене серцебиття, поверхове дихання, сухість у роті, комок у горлі, відчуття важкості або біль у голові, жар, слабкість у ногах, тремтіння рук, холод та біль у животі, холодні та вологі долоні, несподіване бажання сходити в туалет, відчуття власної незграбності, неакуратності, зуд, поколювання.

Звідки ж беруться страхи? Що стає передумовами, причинами їх виникнення?

Отже, сьогодні, більшість авторів (А.І.Захаров, О.Кондаш, А.І.Кочетов, Б.І.Кочубей, Е.В.Новікова) розрізняють такі поняття, як страх і тривога. Водночас вказується, що страх і тривога близькі за змістом. Тривога – це очікування невизначеної небезпеки, а страх має локалізовану форму загрози. І перший, і другий мають деструктивний характер.

Список використаних джерел

1. Занюк С. Психологія мотивації та емоцій. – Луцьк, 1997.
2. Каган М. С. Мир общения. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.

Principal reasons of origin of fears, alarm open up in the article. The component of alarm, fear, is perception of threat, deviation or psychological defence. The extreme display of fear is horror which carries in itself the considerable real or imaginary threat. An author proves that fear, horror is had destructive character. In the article a difference is analysed between fear and alarm. The author of the article shows how an alarm and fear show up in life of man.

Key words: causes of fear, fear, anxiety, horror.

Отримано: 19.03.2010

Актуальність проблеми творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності

Стаття присвячена висвітленню проблеми творчого самовираження особистості дитини. Зокрема, увагу зосереджено на чинниках та умовах, що впливають на цей процес. Особливим способом творчого самовираження дошкільників є музична діяльність. Синтез мистецтв, інтеграція видів художньої діяльності окреслюються як одна з умов оптимізації процесу творчого самовираження особистості, що зростає.

Ключові слова: творче самовираження, синтез мистецтв, креативність, творчість, музична діяльність.

Статья посвящена освещению проблемы творческого самовыражения личности ребенка. В частности, внимание сосредоточивается на факторах и условиях, которые влияют на этот процесс. Особенным способом творческого самовыражения дошкольников является музыкальная деятельность. Синтез искусств, интеграция видов художественной деятельности очертываются как одно из условий оптимизации процесса творческого самовыражения личности ребенка.

Ключевые слова: творческое самовыражение, синтез искусств, творчество, креативность, музыкальная деятельность.

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення держави та розвитку освіти пріоритетним є свідоме існування людини. В нормативних документах, зокрема, Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” увагу акцентують на необхідності виховання дошкільника як свідомої особистості, проголошено пріоритет принципу активності; привертається увага до створення сприятливих умов для розвитку креативних здібностей; творчого ставлення до життя [3, с.10]. Тому на часі є розвиток творчого самовираження особистості дитини. Проблему самовираження, самореалізації особистості як активної пізнавальної та творчої діяльності у нових умовах освітнього процесу досліджують І. Бех, І. Волощук, І. Зязюн, О. Киричук, О. Кононко, О. Сухомлинська та ін.

За висновками вчених, періодом фактичного становлення особистості, розвитку її культури, формування уміння вербалізувати свої життєві враження й виражати ціннісне ставлення до навколишнього є дошкільне дитинство (О. Леонтьєв). Одним із новостворень на цьому віковому етапі є виникнення готовності дитини

до взаємодії з навколишнім світом, іншими людьми та усвідомлення себе самою (В. Давидов, Н. Виноградов, О. Кононко, Я. Пономарьов та ін.). Зважаючи на цілісність розвитку особистості дитини, важливим є не розвиток окремої якості та здібності, а становлення духовно-ціннісних основ особистості – характер ставлення до світу, творчість, креативність, активність, самостійність, і т. д. Поряд із проблемою “творчість”, постає не менш актуальне питання – “творче самовираження” як процес, що дає змогу дитині виявити і реалізувати свої здібності у просторі культури, брати участь у створенні цього простору самостійно, реалізувати своє “вище Я”. Розглядаючи дошкільника як суб’єкт життєдіяльності, використовують категорію “Я” для означення *самості* зростаючої особистості, її прагнення вирізнитися з-поміж інших, виявляти свою неповторність, заявивши про здатність до самостійності, об’єднувати потребу в самовизначенні, самореалізації, саморозвитку і самозбереженні [3]. Нині науковці здійснюють пошук шляхів оптимізації процесу творчого самовираження дошкільників. Деякі аспекти означеної проблеми віднайшли відображення у низці дисертаційних досліджень останніх років: творче мовленнєве самовираження (Л. Березівська); мовленнєве самовираження дошкільників різної статі (А. Аніщук) та ін. Творче самовираження в дітей дошкільного віку виявляється у різних видах художньої діяльності, зокрема в музичній. Окремо проблема творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності не віднайшла вичерпного пояснення в науковій літературі, що зумовило вибір теми наукового повідомлення.

Мета статті – висвітлити основні чинники розвитку творчого самовираження дошкільників, критерії та показники цього процесу.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній науці наявні декілька підходів до визначення змісту поняття “самовираження особистості”. Активну діяльність людини, свідомо спрямовану на втілення гуманних ідеалів суспільства, що передбачає максимальне використання та розвиток її задатків та можливостей, називають особистісним самовираженням, оскільки воно фіксує зростаюче прагнення особистості до творчого саморозкриття [6]. На думку К. Абульханової-Славської, самовираження є тим способом, яким людина реалізує себе як особистість у діяльності, спілкуванні, вирішенні життєвих проблем. Зрілою формою самовираження стає той факт особистісного самовираження, що прояви самого себе перетворюються у справжню потребу адекватного та сутнісного вираження свого “Я”. Особистість починає виробляти свою манеру поведінки, намагається виразити себе в житті, справах, учинках [1, с. 99].

Потреба у самовираженні може бути різною, проявлятися у різних формах: соціально ціннісній, соціально корисній, соціально значущій; асоціальної, антисоціальної; у прагненні демонструвати себе іншим, вибираючи при цьому різні тактики поведінки [2].

Розвиток самовираження вчені пов'язують із виникненням новоутворень особистості, зокрема “системи Я” вже у дошкільні роки. “Виникнення “системи Я” породжує нову, дуже сильну потребу діяти самотужки, включатися у повноцінну “дорослу” діяльність на правах рівного, бажання бути самостійною особистістю”, – наголошує О. Кононко. Свідоме вимовлення займенника “Я” засвідчує перехід від самопізнання до самосвідомості, означає вироблення у дошкільника внутрішнього погляду на самого себе [6].

Особистість не зводиться до свідомості та самосвідомості, але й неможлива без них. Загальну схему розвитку самосвідомості С. Рубінштейн представляє таким чином: по-перше, самосвідомість виникає у ході розвитку свідомості особистості, у міру того, як вона стає самостійним суб'єктом; по-друге, самосвідомість розвивається завдяки ускладненню діяльності та взаємовідносин індивіда з навколишнім [9]. Невід'ємною складовою становлення самосвідомості як ядра особистості дитини є самопізнання. Дошкільник порівнює себе з іншими, відзнаходить спільне та відмінне, відкриває в людях різноманітні властивості, усвідомлює власні чесноти й вади, що стимулює розвиток рефлексії [6]. Рефлексивні риси виникають унаслідок пізнання дошкільником самого себе та самоствавлення і ґрунтуються на комунікативних властивостях, освоєних правилах у групі. “Характерно, що “образ-Я”, хоча і не завжди усвідомлюється в певному обсязі та змісті, реально визначає діяльність і поведінку дитини”, зауважує І. Бех [4]. Важливою формою прояву самопізнання є самооцінка як найскладніший компонент самосвідомості. Поява самооцінки є початком становлення свідомості особистості та передумовою успішного самовиховання і саморозвитку дитини. Вона відображає ступінь задоволення чи незадоволення собою, створюючи основу для сприйняття власного успіху чи невдачі. Діти, передусім, усвідомлюють ті якості, особливості поведінки, які найчастіше оцінюють та, відповідно, від яких залежить їх положення в колективі. Дошкільникам притаманна завищена самооцінка, яка є своєрідним захисним механізмом підтримки позитивного ставлення до себе [6]. Для розвитку творчого самовираження необхідно формувати адекватну самооцінку дитини, здатність відстоювати власну точку зору, свій вибір (К. Роджерс), почуття власної гідності, самолюбство (О. Кононко, Р. Шакурів).

Поняття самоствавлення відображає широкий спектр феноменів внутрішнього життя особистості та є родовим стосовно понять

самопізнання, самооцінки та ін. Розвиток особистості дошкільника пов'язаний зі зміною його ставлення до навколишнього світу та самого себе, така зміна виступає новим етапом у формуванні його свідомості та самосвідомості, пов'язана з тим, як саме дошкільник вирізняє себе поміж навколишніх; як із ним співвідноситься [6]. В дитини, у якій упродовж дошкільного дитинства переважають позитивні почуття щодо себе, формується *життєдайне самоставлення*, яке породжує творчу, продуктивну, корисну для розвитку особистості життєдіяльність, зміцнює потенційні та актуальні можливості [3, с.23].

Вчені зазначають, що сформованість самосвідомості та саморегуляції у період дошкільного дитинства є показниками становлення елементарних форм “Я-концепції”: відносно стійкої, більш-менш усвідомленої неповторної системи уявлень індивіда про самого себе, на основі яких він вибудовує свою взаємодію з іншими людьми і ставлення до самого себе, цілісний, не позбавлений суперечностей образ власного “Я” [6; 8]. Образ-Я, самооцінка, саморегуляція поведінки, здатність суб'єктивно ставитися до зовнішніх впливів є основними складниками “Я-концепції”, цілісність образу “Я” забезпечується за рахунок гармонійного розвитку компонентів “Я-концепції” [8]: *когнітивного* (розуміння власних можливостей, потреб, мотивів, особливостей поведінки, єдність чи розбіжність між власним баченням та інших людей); *емоційного* (формування набуття щирості у почуттях до самого себе й до інших, набуття самосвідомості у вираженні власних почуттів) та *поведінкового* (оптимізує закріплення нових способів поведінки, пов'язаних із підтримкою, взаємовідносинами, відповідальністю).

Отже, самовираження особистості дитини пов'язане з виникненням феноменального “Я сам”, що вказує не лише на виникнення зовні помітної самостійності, але й спонукає дитину до різних форм самовираження [6, с.172]. Потреба дитини в самовираженні виникає у дошкільному віці, активно змінюється, наповнюється новим змістом у наступні вікові періоди, стає основою самоствердження, самоактуалізації, самореалізації особистості.

Справжнє, істинне самовираження має бути лише творчим, як зазначають Д. Богоявленська, Л. Виготський [5], оскільки в іншому разі індивід транслює раніше закладені в нього програми і стереотипи. Творчість у сучасній науці визначають як “діяльність, результати якої – створення нових матеріальних і духовних цінностей”, як “неперервний пізнавальний процес, що виникає і матеріалізується в результаті багаторазової практики, мається на увазі не тільки створення предметного світу, але й саморозвиток, самореалізація та самоствердження особистості в суспільстві” [5].

Творчість включає в себе два аспекти – особистісний та діяльнісний. Вона передбачає потребу в самоактуалізації та вияв усіх життєвих ставлень у різних аспектах самореалізації особистості. Творчість пов'язана з такими особистісними характеристиками, як активність та ініціативність. Творчість і творча активність, на думку науковців, взаємопов'язані та взаємообумовлені. “Творча активність є особистісною категорією, – зазначає О. Кононко, – і визначається внутрішніми психологічними особливостями суб'єкта, що відображується у його своєрідному ставленні до навколишнього. Для того, щоб дитина виявляла творчу активність, необхідно з довірою ставитися до її природної схильності діяти на власний розсуд. Поряд із поняттям “творчість” постає категорія “креативність”. Остання є загальною здібністю дитини, її здатністю до творчості, однією з базових якостей особистості, комплексом інтелектуальних та особистісних особливостей, який сприяє становленню і прояву творчості [7].

Підґрунтям різних форм творчого самовираження є прояв особистістю свого творчого “Я”, а суттєва ознака творчого самовираження – індивідуальна творча свобода [10]. В індивідуальну теорію особистості, запропоновану А. Адлером, уведена концепція творчого “Я” як втілення активного принципу людського існування, того, що надає значущості, “провідна потреба людини” – в активному плані реальної дійсності стати тим, ким вона є у потенційній глибині свого існування. За Р. Чумічевою, індивідуальна творча свобода це – якість внутрішнього світу особистості, базис особистісної культури, що увібрав цінності пізнання. Науковець вважає, що творча свобода дитини може бути виражена у художньо-естетичному ставленні до світу, культурно-мовленнєвих комунікаціях, рефлексії. Отже, під *творчим самовираженням* можна розуміти активне бажання особистості реалізувати своє “вище Я”, шляхом удосконалення себе, прояву та розвитку власних особистісних якостей, здібностей у процесі перетворення, створення нових художніх образів, творів та дій у різних видах художньої діяльності. В рамках нашої наукової розвідки, з-поміж чинників, які впливають на розвиток творчого самовираження дошкільників, виділяємо: формування самосвідомості; розвиток креативності; емоційну сприйнятливість; естетичний розвиток.

Однією з умов творчого самовираження дитини є мистецтво як інструмент збагачення дошкільником власного досвіду. Вчені підкреслюють: “мистецтво моделює, ілюзорно відображає цілісне людське буття (М. Каган), а творче самовираження людини реалізує це буття, “мистецтво є тією одиницею діяльності, котра відповідає завданню відкриття, вираження і комунікації особистісної суті в

дійсності, реальності” (О. Леонт'єв). Розвиток особистісної суті під час спілкування дитини з мистецтвом є змістовним елементом культури творчого самовираження. Звертаючи увагу на мистецтво як умову творчого самовираження дитини, значущості набуває використання синтезу його видів, інтеграції на цій основі видів художньої діяльності. Синтез є складним процесом взаємопроникнення, взаємодоповнення різних видів мистецтв (літературного, образотворчого, музичного, театрального), а їх діалектичний взаємозв'язок веде до поглиблення одних видів іншими та взаємозбагачення, що охоплює різні напрямки художньо-творчої діяльності. Дитина за своєю природою є “поліхудожньою” (термін Б. Юсова), тобто вона рівною мірою схильна до сприймання, усвідомлення та перетворення різноманітної художньої інформації. Завдяки взаємодії різних видів мистецтв дітям краще освоїти художньо-образну виразність кожного окремого виду та відчутти багатогранність мистецтва в цілому. Автори доводять, що тенденція до синтезу мистецтв визначається загальною закономірністю художнього мислення та зв'язком видів один із одним та реальним життям. Об'єднувальним чинником є художній образ, що включає такі універсальні компоненти, як відповідність форми змісту; композиційні особливості; художня мова твору. Універсальність естетичного сприймання пов'язана із синестезією, тому сприймання синтезованого художнього образу є цілком природним і доступним дошкільникам [5; 10].

Рівень значення мистецтва, музичного зокрема, визначається мірою активності задля його засвоєння, і саме такий процес забезпечує реалізацію потенційних творчих можливостей дитини, розвитку самовираження. Ланкою, яка пов'язує дитину і музичне мистецтво, є музична діяльність. Ми розглядаємо музичну діяльність як спосіб творчого самовираження дошкільників. Музичну діяльність дошкільників визначають як різні способи, засоби пізнання дітьми музичного мистецтва (а через нього – навколишнього життя і самого себе), завдяки чому відбувається загальний розвиток особистості. Всі види музичної діяльності взаємопов'язані та взаємодіють між собою, взаємодоповнюють один одного, це і сприяє творчому самовираженню дошкільників.

Дитина, на думку науковців, проходить наступні стадії самовираження:

- Реальний і внутрішній світ дитини не поділяється (спосіб самовираження спонтанно-інтуїтивний – дитина слідує законам природи, але не знає соціальних законів).
- Реальний світ є значно багатшим, ніж внутрішній (спосіб самовираження довірливо-регламентований, – дитина

підкоряється соціальним законам і намагається наслідувати закони інших, а дорослий керує дитиною).

- Внутрішній світ є більш багатшим, ніж реальний (спосіб самовираження довільно-творчий – дитина самостійно, довільно виражає різнобічний досвід, переживання у конкретних діях).

Наведене стосується і творчого самовираження дошкільників у процесі музичної діяльності, за відповідних умов є можливість допомогти дитині старшого дошкільного віку пройти вказані стадії самовираження.

Задля визначення типології творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності було виділено такі компоненти:

- когнітивний (знання засобів музичної виразності, способів виконання);
- емоційно-ціннісний (наділення різних моделей творчого самовираження відповідними значеннями й особистісною суттю);
- поведінковий (стабільність прояву творчого самовираження у музичній діяльності).

Критерії та показники творчого самовираження можна визначити як ознаки, на основі котрих здійснюють оцінку позиції суб'єкта діяльності, оцінку рівня потенційних можливостей особистості – що є якісними показниками під час оцінювання типів розвитку творчого самовираження. В ході дослідження ми брали до уваги таке:

Показники, які характеризують естетичне ставлення дошкільників): 1) Розвинена творча уява, на основі якої перетворюється набутий досвід, здібність “входження” в зображувальну ситуацію. 2) Захоплення діяльністю – якість, що сприяє активізації вольових зусиль для досягнення творчої мети. 3) Щирість, правдивість, безпосередність переживань. 4) Креативні здібності, що дає змогу успішно виконувати творчі завдання. 5) Зміна мотивів діяльності, що дає змогу отримати задоволення від результатів власної діяльності. 6) Виникнення потреби у творчості (за Т. Комаровою).

Показники, які характеризують способи творчих дій: доповнення, зміна, комбінування, перетворення вже знайомого матеріалу; застосування відомого у нових ситуаціях; створення нового на основі раніше засвоєного; самостійний пошук, спроби найкращого вирішення творчих завдань; знаходження нових, оригінальних прийомів вирішення завдань; самостійність, ініціативність; швидкість реакції, орієнтування в нових умовах, пластичність.

Показниками прагнення дошкільника до самовираження є: рівень його самостійності; характер ставлення до процесу і результату діяльності (старанність, наполегливість, вимогливе ставлення до

якості продукту); зосередження на кількісно-якісних показниках кінцевого та проміжного продуктів (за Н. Дятленко).

На основі зазначеного ми виділили такі основні критерії та показники творчого самовираження старших дошкільників у музичній діяльності:

- наявність у дитини прагнення виразити своє „Я” (сформованість потреби заявити про себе; усвідомлення мотиву, що спонукав до творчого самовираження; прагнення до визнання, сталість (несталість) прояву творчого самовираження);
- гармонія індивідуальних і соціальних тенденцій творчої поведінки у музичній діяльності, вміння порівнювати себе, свої досягнення, якості, вчинки з іншими; демонструвати своє ставлення до інших (байдужа чи ні до того, що про неї кажуть); усвідомлювати зв'язок самооцінки з реальними досягненнями та оцінкою авторитетних людей; здатність до елементарної рефлексії (усвідомлює вплив своїх слів на інших); ураховує можливі реакції людей; наявність самоповаги та позитивного ставлення до інших;
- збалансованість потреби виразити себе й здатність адекватно й творчо її оформити у музичній діяльності (вміння заявити про себе, продемонструвати свої музичні якості);
- елементарні форми творчості (здатність варіювати засоби музичної виразності, виявляти самодіяльність, вигадливість, фантазію, імпровізувати).

На основі виділених критеріїв, їх показників, компонентів і було визначено типи творчого самовираження дошкільників: *конструктивний, деструктивний, суперечливий, невизначений*.

Висновки. Актуальною проблемою сучасної психолого-педагогічної науки є творче самовираження особистості дитини. Творче самовираження дитини дошкільного віку можна визначити як ставлення до різних видів мистецтва, як середню ланку, що пов'язує “об’єкт” – мистецтво і “суб’єкт” – дитину, це віднаходження адекватного вираження власного “Я” шляхом пошуку художнього образу та втілення його в реальну дійсність. Чинниками творчого самовираження дошкільників є розвиток: самосвідомості, креативності, емоційно-почуттєвої сфери, естетичної свідомості. Мистецтво є умовою творчого самовираження зростаючої особистості. Рівень значення мистецтва в житті дитини визначається рівнем активної діяльності дитини задля його засвоєння, а синтез його видів поглиблює, урізноманітнює вплив на особистість дошкільника. Творче самовираження має прояв у музичній діяльності. Ми виділили основні критерії та показники творчого самовираження дошкільни-

ків у музичній діяльності. *Перспективу нашого дослідження* вбачаємо у пошуку шляхів оптимізації творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності щодо втілення результатів у практику.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Аза Л.А. Воспитание как философско-социологическая проблема / Лариса Александровна Аза. – К.: Наукова думка, 1993. – 128 с.
3. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / Наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К.: Світлич, 2009. – 430 с.
4. Бех І.Д. Категорія ставлення в контексті розвитку образу “Я” особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. №3 – (16). – С. 9-21.
5. Выготский Л.С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции / Лев Семенович Выготский. – М.: Лабиринт, 1997. – 416 с.
6. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід): [монографія] Олена Леонтіївна Кононко. – К.: Стилос, 2000. – 336 с.
7. Кононко О.Л. Дитяча креативність крізь призму Базової програми “Я у Світі” / Олена Кононко // Дошкільне виховання, 2008. – №7. – С.3-7.
8. Корепанова М.В. Теория и практика становления и развития образа “Я” дошкольника: [монографія] / Марина Васильевна Корепанова. – Волгоград: Перемена, 2001. – С. 240.
9. Рубинштейн С.Л. Избранные психологические труды / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 463 с.
10. Чумичева Р.М. Творческая свобода ребенка как проявление его внутреннего мира / Р.М. Чумичева // Воспитание школьников. – 2000 – №5. – С. 9-12.

The article is devoted to illumination of problem of creative self-expression of personality of child. In particular, attention is concentrated on mechanisms, factors and terms which influence this process. The special method of creative self-expression of under-fives is musical activity. The synthesis of arts, integration of types of artistic activity, is outlined as one of optimization terms in the process of creative self-expression of personality.

Key words: synthesis of arts, artistic activity, creativity, art, musical activity.

Отримано: 19.03.2010

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ЛЕКСИЦІ І ЧИТАННЮ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Аспектний поділ навчання іноземним мовам, як у психології, так і в методиці, представляється досить умовним. Обумовлено це тим, що навчання лексиці, фонетиці, говорінню, з одного боку, очевидно ґрунтується на психологічних закономірностях суб'єкта і його діяльності в навчальному процесі, з другого боку – являють собою констеляцію феноменів мови, як цілісності, що підлягає засвоєнню. Проте, саме в цілісному прояві цих аспектів кристалізується загальна картина психологічно значимих компонентів організації іншомовної освітньої практики та освітнього простору.

Ключові слова: психологічний аспект, читання, лексика, іноземна мова, освітній простір.

Аспектное разделение обучения иностранным языкам, как в психологии, так и в методике, представляется весьма условным и обусловлено тем, что обучение лексике, фонетике, говорению, с одной стороны, очевидно основывается на психологических закономерностях субъекта и его деятельности в учебном процессе, с другой – представляют собой констелляцию феноменов языка, как целостности, подлежащей усвоению. Однако, именно в целостном проявлении этих аспектов кристаллизуется общая картина психологически значимых компонентов организации иноязычной образовательной практики и образовательного пространства.

Ключевые слова: психологический аспект, чтение, лексика, иностранный язык, образовательное пространство.

У вітчизняній педагогічній психології намітився новий якісний етап розвитку іншомовної теорії і практики, який характеризується психологічною аспектизацією навчання лексиці, говорінню і читанню іноземною мовою, а саме впливом психологічного змісту іншомовної освітньої практики. Виділення окремих психологічних аспектів навчання іноземній мові було сформовано в концепціях В.А.Артемова, Б.В.Беляєва, Б.А.Бенедиктова, І.О.Зимньої [1, 2, 3, 4]. У сучасний період розвитку вітчизняної психології навчання іноземним мовам психологічний зміст окремих аспектів навчання іноземній мові відбилися в дисертаціях і окремих публікаціях.

У 1964 р. Б.В.Беляєв опублікував роботу, присвячену психологічним основам засвоєння лексики іноземної мови, зміст якої виявився органічно “вбудованим” у його загальну психологічну

концепцію навчання іноземним мовам. Крім психологічного змісту навчання іншомовній лексиці, окремої уваги основоположників вітчизняної психології навчання іноземним мовам удостоїлися інші, не менш важливі аспекти – навчання іншомовному говорінню та читанню.

Історіографічний аналіз показав, що із середини 70-х рр. ХХ століття у вітчизняній психології навчання іноземним мовам низка авторів досить плідно розробляла названі проблеми (І.О.Зимня, 1978, 1985, З.І.Кличнікова, 1973, 1983, Т.З.Серова, 1988). Причому роботи І.О. Зимньої передбачили сформульований нею особистісно-діяльнісний підхід до навчання іноземним мовам, перебуваючи на стику психології та психолінгвістики. З.І. Кличнікова досліджувала загальні психологічні особливості навчання читанню іноземною мовою, а Т.С. Серова, як послідовник попередніх авторів, освітила не тільки психологічні, але і лінгводидактичні аспекти навчання професійно-орієнтованому іншомовному читанню у вищі.

Після Б.В. Беляєва дослідником, що представив фундаментальний психологічний аналіз читання іноземною мовою як приватного аспекту загальної проблеми навчання іноземній мові, була З.І. Кличнікова, яка опублікувала в 1973 р. книгу “Психологічні особливості навчання читанню іноземною мовою”. На думку З.І. Кличнікової, навчання читанню іноземною мовою повинно опиратися на психологічні закономірності оволодіння процесом мовленнєвої діяльності, проте психологічну природу читання вона бачить у плані сприйняття і розуміння тексту [5, С.3-4]. Мабуть, у цьому полягає суть психологічної оцінки іншомовного читання, на відміну від її дидактико-методичного компонента.

Визначення читання і його психологічних механізмів поширюється на іншомовне читання, а саме процес сприйняття і активної переробки інформації, графічно закодованої за системою тієї або іншої мови із сімома істотними ознаками (спілкування з автором тексту, декодування інформації, яка міститься в тексті, навчання рідній та іноземній мові, удосконалення особистості читача, одержання ним естетичної насолоди й пізнавального впливу, розвиток образного мислення і виразного мовлення, активізація психічної діяльності читця). Зрозуміло, що не всі названі ознаки співвідносяться із практикою читання іноземною мовою, але всі вони представлені в ньому.

З.І. Кличнікова надає особливого значення гнучкості читання, тобто такої якості читання, як пристосування швидкості читання до завдання читання й до ступеня труднощів тексту за умови адекватності розуміння змісту. У низці психологічно значимих особливостей навчання читанню іноземною мовою автор називає

розвиток прогнозуючої здатності в учнів, формування в них уміння правильно вгадати все слово за окремими його елементами і передбачати наступні слова фрази. Проте розвиток цього вміння справедливо зв'язується з рівнем володіння іноземною мовою й з комбінаторними здібностями учнів. Розвиток техніки читання іноземною мовою також має свою психологічну природу, у тому числі необхідність навчання виразному читанню, комунікативним типам і видам інтонації, вправи у голосному відтворенні знаків і беззвучному їхньому сприйнятті [5, С.35-43].

У всьому різноманітті видів читання іноземною мовою і їхніми класифікаціями, З.І. Кличнікова бачить дві розпізнавальних ознаки – форму процесу читання і форму умови, в яких протікає або від яких залежить даний вид мовленнєвої діяльності. За цими ознаками автор виділяє два види читання – читання вголос (голосне читання) і читання про себе, як такі, що мають найбільш істотний зміст в умовах шкільного навчання, а також їхнього різновиду, обумовлені характером і умовами діяльності учнів [5, С.46-50].

Виходячи з положення про велике значення читання вголос для навчання іноземній мові, автор вказує, що воно дозволяє опанувати звуковою системою мови, закріплює здатність до звукового перекодування сигналів, як на рівні букви, так і на рівні слова, речення, тексту. На початковому етапі навчання іноземній мові читання вголос виступає важливим засобом розвитку техніки читання, на наступних етапах – відіграє роль контрольного і виразного засобу. В зв'язку з цим автор вказує на істотність питання про психологічні особливості характеру протікання голосного читання, і, відповідно, й методичних прийомів навчання школярів цьому виду іншомовного мовлення.

Навчання читанню іноземною мовою повинно проходити при опорі на мовленнєво-вруховий аналізатор, і, отже, читання вголос становить початковий і обов'язковий щабель навчання, який є одним із позитивних моментів у системі навчання іноземній мові в сучасній школі. Настільки ж істотно й функції іншомовного читання про себе в психолого-педагогічному аспекті (переглядове, ознайомлювальне, вивчаюче, пошукове, інформаційне і тренувальне читання).

У ході психологічного аналізу видів читання, З.І. Кличнікова говорить про готовність учнів до читання, як психічного стану учня, що виражається в можливості виконувати дану діяльність [5, С.61]. У контексті навчання іноземній мові готовність до читання проявляється найбільше чітко, тому що визначається, по-перше, тим, наскільки учень володіє аспектами мови, знання яких забезпечить йому успішність цієї форми мовного спілкування, по-друге,

відпрацьованістю механізму читання, по-третє, загальною культурою учня, його віковими особливостями. Формування такого підходу дозволяє розглядати підготовлене, частково підготовлене та непідготовлене читання. Крім того, вона називає аналітичне, синтетичне, перекладне, безперекладне, безперекладно-перекладне читання. При цьому три останніх види читання особливо тісно пов'язані з рівнем оволодіння учнями іноземною мовою. Поряд з аналітичним і синтетичним читанням, вони являють собою психологічно різні явища, що мають як істотну ознаку деталізацію сприйняття тексту. А факт досягнення рівня аналітичного безперекладного читання іноземною мовою говорить про уподібнення його процесу читання рідною мовою. Із психологічної точки зору З.І. Кличнікова виділяє специфічні особливості читання зі словником: розподіл уваги на діяльність читання і діяльність пошуку слів у словнику, що вимагає сполучення моторної та інтелектуальної діяльності й перемикання уваги; діяльність оперативної пам'яті [5, С.77-78]. Важливо відзначити, що читання зі словником інтерпретується автором як спосіб навчання безперекладному читанню іноземною мовою. Спеціальну увагу автор приділяє аналізу помилок читання іноземною мовою, класифікуючи їх з аспектно-мовної, формально-інформаційної й психологічної сторони, причому остання класифікація розкриває природу помилок, розкриває внутрішні механізми допущення помилкової дії.

У вітчизняній психологічній літературі класифікація помилок читання здійснена на матеріалі навчання рідній мові. Помилки читання, за Т.Г. Єгоровим, за своєю психологічною природою можуть бути підрозділені на три групи: 1) помилки “дисгармонії між сенсорними й моторними процесами”; 2) помилки сприйняття; 3) помилки мислення. Ця класифікація цілком може бути застосована і до ситуації навчання іноземним мовам. Проте З.І. Кличнікова безпідставно стверджує, що при навчанні читанню іноземною мовою існує своя специфіка для кожної мови і це може накладати відбиток на психологічну природу помилок, як і викликати деякі відхилення від виявленої схеми [5, С.96].

Робота з виправлення помилок іншомовного читання також не позбавлена психологічного змісту, що особливо важливо в навчанні іноземним мовам. Насамперед, психологічно істотною є ступінь активності учнів, облік психологічних закономірностей сприйняття акустичного сигналу. Крім того, із психологічної точки зору істотною є думка про необхідність розділити матеріал за труднощами.

Основна для практики навчання іноземним мовам ідея полягає в оцінці конкретної методичної роботи над розвитком у школярів

уміння читати, що повинна враховувати психологічні особливості розуміння тексту. Погоджуючись із думкою В.А. Артемова про неможливість механічного переносу загальнопсихологічного розгляду процесу розуміння на розуміння тексту, З.І. Кличнікова розширює його визначення за рахунок включення зв'язків і відносин об'єктів і явищ у повідомленні до об'єктів і явищ реальної дійсності; зв'язків і відносин, що існують між об'єктами і явищами в повідомленні; відносин, випробовуваних мовцем або особою, яка пише; відносини повідомлюваного і автора до реципієнта [5, С. 127]. Проте для розуміння при читанні іншомовного повідомлення основним є рівень знання мови. У психологічному аналізі результативної сторони розуміння іншомовного тексту робиться акцент на те, що розуміння тексту іноземною мовою не може бути описане поза загальною теорією рівнів розуміння, які характеризують психіку, що розвивається, людини й визначальних відносин до пізнаваного об'єкта в кожний даний момент. Розуміння іншомовного тексту припускає виникнення ролі типологічного співвідношення системи рідної та іноземної мов і ступеня володіння останнім читцем [5, С. 134]. Ґрунтуючись на експериментальних даних О.М. Соколова, І.В. Карпова, О.С. Литвиненка, автор уводить поняття типу, виду, плану і щабля розуміння іншомовного тексту. Даючи психологічну характеристику окремих рівнів розуміння іншомовного тексту, З.І. Кличнікова відзначає, що перший рівень можливий при дуже слабкому володінні іноземною мовою, другий і третій – характеризуються випадками помилкового синтезу, четвертий рівень спостерігається на наступному етапі навчання іноземній мові, п'ятий рівень можливий при достатому знанні мови, шостий і сьомий рівень вимагає винятково достатнього знання мови. В практиці навчання іноземній мові “необхідно прагнути до того, щоб учні одержували тексти, при читанні яких мав би місце найвищий рівень розуміння. В іншому випадку читання не буде доставляти читцеві задоволення, а перетвориться у важкий обов'язок навчального характеру” [5, С. 140]. Зовсім очевидно, що таке формулювання шановить одну із психологічних рекомендацій автора до організації навчання іншомовному читанню, як в умовах середньої, так і вищої школи.

Досліджуючи фактори, які визначають розуміння того, що читається, автор указує, що в процесі навчання читанню іноземною мовою потрібно прагнути підбирати тексти, у яких емоційно-оцінний і спонукальний плани можуть бути легко виявлені, цим же цілям повинна служити ретельно вивірена композиційно-значеннева структура навчальних текстів іноземною мовою. Але поряд з перерахованими внутрішніми особливостями тексту, існують і

зовнішні, суб'єктивні фактори, які визначають розуміння тексту, що читається, які володіють і суто психологічним змістом. Зокрема, до них автор відносить вплив незнайомих учневі слів. Саме розуміння незнайомої лексики має деякі психологічні особливості: помилкове прогнозування, помилкова асоціація, невміння застосувати аналогію, опертися на формально-граматичні ознаки, що спостерігається як на початковому, так і на наступному етапі навчання. До безперечно психологічних факторів розуміння іншомовного тексту, що читається, варто також віднести минулий досвід, спрямованість уваги, емоційну підготовленість, інтерес до того, що читається, вікові й індивідуально-особистісні особливості читця [5, С.155-180].

Для теорії і практики навчання іноземній мові представляється цінним психологічний контекст розвитку ідей З.І. Кличнікової про способи перевірки розуміння іншомовного тексту, що читається. Вона вважає, що “всі способи перевірки розуміння того, що читається, можуть бути розділені за своєю психологічною сутністю на дві більші групи. Перша група у своїй основі носить комунікативний характер використання прочитаного матеріалу, друга – не пов'язана з комунікацією, а носить характер логіко-текстуальної аналітичної роботи” [5, С. 184]. Причому успішність навчання іншомовному читанню вона зв'язує з адекватністю використання способів контролю цільової настанови навчання: контролю розуміння прочитаного, навчання читанню з розумінням, розвитку навичок говоріння, називаючи цю адекватність психологічним ефектом застосовуваного способу контролю розуміння.

Узагальнення положень і підходів до психологічних особливостей навчання читанню іноземною мовою дало можливість висновку, що в результаті психологічно обґрунтованого читання учні набувають досконалого володіння механізмом читання.

У вітчизняній психології проблема навчання іншомовному читанню розроблялася Т.С. Серовою (1980, 1985, 1988), але на більшу специфічному матеріалі – професійно-орієнтованій мовній підготовці у немовному виші. При навчанні іноземній мові у вищій школі читання із професійною орієнтацією, на думку Т.С. Серової, повинно розглядатися з позицій суб'єкта, що читає, як мовленнєва діяльність, яка набуває своїх специфічних характеристик та функції, чим і визначається вихідна, базова позиція автора стосовно психологічних феноменів навчання іншомовному читанню у виші.

Специфіка дослідницького матеріалу визначає необхідність виявлення автором особливостей і дефініції поняття професійно

орієнтованого читання. Залучаючи широкий спектр даних з методики викладання іноземних мов, соціальної психології і психології мовленнєвої діяльності, автор визначає найбільш важливу особливість даного виду іншомовного читання – входячи в динамічну ієрархічну структуру діяльностей фахівця, воно ніколи не виступає в якості провідної, а є супутньою діяльністю. У визначенні розглянутого виду іншомовного читання автор виходить із того, що це складна мовленнєва діяльність, обумовлена професійними інформаційними можливостями й потребами, що представляє собою специфічну форму активного вербального письмового повідомлення-діалогу, основними цілями якого є оперативна орієнтація і пошук, прийом, присвоєння та наступне цільове застосування накопиченого людством досвіду в професійних областях знань [7, С.8-18].

Постановка автором питання про предметний зміст професійно орієнтованого читання і навчанні його іноземною мовою породжує найцікавішу думку про те, що зміст іншомовного слова, зрозумілий з оточення в конкретному контексті, становить його психологічне значення – те, що це слово значить для суб'єкта. Формування і розвиток психологічного значення слова становить одну з істотних цілей навчання професійно-орієнтованому іншомовному читанню, як об'єкт спеціальних лексичних вправ [7, С.63-72]. Крім того, спосіб формування і формулювання думки визнається одним з важливих компонентів психологічного змісту мовної діяльності професійно орієнтованого читання, у зв'язку з чим, нею робиться ціла низка висновків про організацію навчання цього виду мовленнєвої діяльності у виші [6]. Психологічно значимими висновками, на нашу думку, є: визнання читання як самостійного виду мовленнєвої діяльності і обумовлена цим необхідність обов'язкового оволодіння внутрішнім способом формування й формулювання думки, що відтвориться, автора тексту, а також формування іншомовного тезаурусу і його актуалізація на основі попереднього досвіду читача [7, С.84-90].

Особлива увага Т.С. Серова приділяє розгляду психологічних механізмів і особливостей їхнього функціонування при навчанні іншомовному читанню. В аналізі змістовного сприйняття мовного повідомлення автор вважає важливим визначення його об'єкта, умов здійснення процесу, його характеристик і параметрів. Ґрунтуючись на даних досліджень О.О. Леонтьєва, М.І. Жинкіна, І.О. Зимньої та низки інших психологів, Т.С. Серова формулює рекомендації для методики навчання професійно-орієнтованому читанню іноземною мовою. Для нас же важливо виділити властиво психологічні, серед яких – подання орієнтовної основи читацької діяльності студентів, сприйняття і осмислення мовних засобів у процесі дій читання,

використання минулого актуалізованого вербального досвіду на початку читання. Аналіз психологічних механізмів мислення в професійно-орієнтованому іншомовному читанні вимагає активізації розумової діяльності на всіх рівнях діяльності з урахуванням психологічних категорій мислення, без яких неможлива його успішність. При навчанні професійно-орієнтованому іншомовному читанню облік психологічних механізмів пам'яті припускає рішення питань оптимізації її процесів, а психологічні особливості сприйняття вимагають його активізації з урахуванням іншомовної освіти.

Як і І.О. Зимня, Т.С.Серова розглядає трифазну структуру професійно-орієнтованого іншомовного читання як одного із видів мовленнєвої діяльності – спонукально-мотиваційну, орієнтовно-дослідницьку і контрольно-виконавчу фази [7, 8]. У першій фазі проявляється вибіркова активність читача, чітко виражається спрямованість його особистості. Зокрема, автор узагальнює, потреба займає провідне місце в спонукально-мотиваційній фазі. В аналізі цієї фази досліджуються також мотиви, інформаційні можливості і минулий читацький досвід, відзначаючи, що досягнення справжнього успіху студентів у професійно-орієнтованому читанні іноземною мовою припускає спонукання його глибокими суспільно значимими мотивами. Ці мотиви, на думку автора, виникають під впливом умов діяльності студента в міжособистісному, соціально-груповому іншомовному спілкуванні на заняттях з іноземної мови. В зв'язку з цим розглядаються стимули і стимулятори опредмечування потреб, мети, інтересу, установки. Особливий інтерес для нас представляє обговорення предметного змісту і психологічних механізмів у спонукально-мотиваційній фазі, коли минулий досвід, інформаційні можливості, установка, емоційний стан і ціль як завдання діяльності читання запускають у дію механізм змістовного зорового сприйняття. Для розвитку цих ідей автор стверджує, що ціль як завдання читання визначає обсяг оперативних одиниць сприйняття, особливості якого вимагають достатніх інформаційних можливостей і актуалізованого минулого вербального досвіду. Важливим психологічним висновком з вищесказаного Т.С. Серова вважає створення умов читання, близьких до діяльності відповідних соціальних груп [7, С. 192].

Орієнтовно-дослідницька фаза професійно-орієнтованого читання має специфічні характеристики, у числі яких – інтенсивний запуск всіх психологічних механізмів мовленнєвої діяльності читання (зорове вербальне змістовне сприйняття тексту, що читається, імовірнісне прогнозування, механізми мислення, пам'яті, уваги). Змістовне розгортання цього положення приводить автора

до аналізу прояву аспектів психологічного предметного змісту мовленнєвої діяльності читання. Поряд з констатацією цих фактів, Т.С. Серова розглядає окремі змістовні фрагменти другої фази, а саме, її загальні особливості, характер дій і операцій, залучаючи для цього положення діяльнісного підходу (О.О. Леонтьєв, І.О. Зимня).

Контрольно-виконавча фаза в читанні характеризується з лінгводидактичних позицій, але і в них рефлектується психологічний компонент: змістовне рішення як одиниця мовленнєвої діяльності читання, психологічний механізм якого – творче інтелектуальне рішення.

У зовнішній структурі іншомовного читання виділяється ціла низка одиниць психолого-педагогічного аналізу: операції, дії, діяльність у цілому, а також їхнє співвідношення, навички (їх автоматизованість і стійкість), свідомість, мовні вміння. Сюди ж ставиться суто дидактичне питання про виділення одиниці мовленнєвої діяльності читання.

Висновки. В підсумку здійсненого аналізу необхідно відзначити, що при всій специфічності дослідження, автор дав цікаве трактування психологічного змісту, механізмів і структури мовленнєвої діяльності іншомовного читання, що дозволило вирішити конкретно-методичні завдання професійно-орієнтованого навчання іноземною мовою у вищій й намітити загальні психологічні контури цього виду мовленнєвої діяльності. Останнє представляється особливо важливим у контексті історико-теоретичного усвідомлення і реконструкції основ вітчизняної психології навчання іноземним мовам.

Аналіз вітчизняних психологічних досліджень, присвячених приватним аспектам навчання іноземній мові, показав, що найбільш повними і змістовно сформованими теоретико-експериментальними в цій області є роботи Б.В. Беляєва, І.О. Зимньої, праці З.І. Кличнікової і Т.С. Серової, являючи безумовну цінність для психологічної практики навчання іноземним мовам, висвітлюють надзвичайно важливі, але все-таки досить маргінальні проблеми, загальнюючись, у першому випадку, у чисто психологічні питання діяльності читання взагалі, у другому, перебуваючи на стику методики і психології викладання іноземних мов. Тобто, аспектний поділ навчання іноземним мовам, як у психології, так і в методиці, представляється досить умовним. Пояснюється це тим, що навчання лексиці, фонетиці, говорінню, з одного боку, очевидно ґрунтується на психологічних закономірностях суб'єкта і його діяльності в навчальному процесі, з другого боку – являють собою констеляцію феноменів мови, як цілісності, що підлягає засвоєнню. Проте, саме в цілісному прояві цих аспектів кристалізується загальна картина

психологічно значимих компонентів організації іншомовної освітньої практики та освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Артемов В.А. Психологические предпосылки активизации обучения иностранному языку// Иностранные языки в школе. – 1971. – №1. – С.66-73.
2. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. – 280 с.
3. Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком. – Минск: Вышэйшая школа, 1974. – 336 с.
4. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2001. – 432 с.
5. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя. 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
6. Онуфрієва Л.А. Психологічний аспект формування іншомовної комунікації студентів немовних спеціальностей // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Інституту психології ім Г.С.Костюка АПН України /За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Випуск 1. – Кам’янець-Подільський: Аксіома, 2008 – С. 199-210.
7. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. – Свердловск: Изд-во “Урал”, ун-та, 1988. – 232 с.
8. Серова Т.С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Автореф. дисс.... докт. пед. наук. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1989. – 56 с.

Aspect division foreign language teaching, both in psychology and in the method seems very conditional. The major is that vocabulary learning, phonetics, speaking on the one hand, obviously based on psychological regularities of the subject and his activities in the educational process, on the other hand – is a constellation of language phenomena, as the integrity to be learning. However, this is manifestation of the holistic aspects of the picture crystallizes psychologically important component of foreign language education practices and educational space.

Key words: psychological aspect, reading, vocabulary, foreign language, educational space.

Отримано: 14.03.2010

Підвищення ефективності управління в органах внутрішніх справ на основі розробки і використання інформаційної моделі професії керівника

Стаття присвячена проблемі розробки інформаційної моделі професії керівника ОВС на основі дослідження характеристик та особливостей управлінської діяльності, систематизації рис та властивостей керівника, які забезпечують ефективне управління персоналом організації.

Ключові слова: інформаційна модель професії, управління в ОВС, індивідуально-психологічні особливості.

Статья посвящена проблеме разработки информационной модели профессии руководителя ОВД на основе исследования характеристик и особенностей управленческой деятельности, систематизации черт и свойств руководителя, обеспечивающих эффективное управление персоналом организации.

Ключевые слова: информационная модель профессии, управление в ОВД, индивидуально-психологические особенности.

На сучасному етапі розвитку системи органів внутрішніх справ України, за умов підвищення вимог до правоохоронців з боку українського суспільства та упровадження європейських стандартів професійної діяльності, все більше дорікань спрямовано на адресу керівної ланки ОВС.

Власні спостереження, аналіз результатів опитування і анкетування різних категорій керівного складу органів внутрішніх справ дозволив відокремити низку недоліків в організації керівниками службової діяльності, зокрема нераціональне використання ними підлеглих у робочий час, недостатній контроль за несенням працівниками служби та їх поведінкою; відсутність належної уваги з їх боку до проблем підлеглих, у тому числі молодих працівників; неналежна організація індивідуально-виховної роботи, формальний підхід до вивчення умов життя та особливостей родинних стосунків працівників; прорахунки у в застосуванні дисциплінарної практики, відсутність адекватного реагування на факти вживання працівниками алкоголю; службові конфлікти та неспроможність окремих керівників знайти правильні шляхи вирішення виявлених конфліктів тощо.

Незважаючи на те, що сучасні керівники ОВС у переважній більшості є висококваліфікованими спеціалістами, багатом з них бракує професійно важливих індивідуально-психологічних якостей, а також умінь управлінської діяльності, що виявляється у помилках при виборі оптимального стилю управління, нездатності попереджувати і вирішувати конфлікти, володіти лідерським потенціалом тощо. Усунення багатьох управлінських недоліків цілком є в компетенції управлінської діяльності керівників, як лідерів своїх підрозділів. Проте у практичній роботі колективів ОВС нерідко бракує організуючої ролі керівників. В сьогоднішніх умовах виняткове значення належить особистісним якостям керівника та професійній компетентності при вирішенні службових завдань, що підтверджується вимогами нормативних документів МВС України [2, 6].

Постає питання підвищення ефективності управлінської діяльності за рахунок реалізації її психологічних чинників. Ефективність при цьому обов'язково передбачає оптимальність, тобто досягнення максимального результату при мінімумі витрат. З цією метою досліджуємо психологічну готовність керівників ОВС до професійної управлінської діяльності, питання оптимізації методів її діагностики та розвитку.

Тому, у статті ми ставимо за мету здійснити аналіз основних характеристик управлінської діяльності та, відповідно до них, розробити інформаційну модель керівника ОВС, яка включає в себе перелік умов і характеристик діяльності, рис та властивостей індивіда, які забезпечують оволодіння управлінською діяльністю та удосконалення в ній.

Підходи вітчизняних дослідників проблем психології соціального управління та управління ОВС відображені в роботах Ю.О. Агафонова, В.Г. Афанасьєва, О.М. Бандурки, В.І. Барка, Н.Р. Битянової, О.О. Дейнеко, О.В. Дулова, М.І. Мягких, Л.І. Казміренко, Я.Ю. Кондратьєва, О.Г. Шестакова, В.О. Співака, В.Д. Сущенко, Г.О. Юхновця, Т.С. Кабаченко, А.І. Китова, Н.П. Матюхіної, О.В. Тімченка, В.В. Третьяченко, О.М. Столяренка, В.І. Шкатулли, О.Г. Фролової та ін. У наукових працях авторів розкривається багатогранний зміст, форми і методи соціального управління, яке розглядається як системне утворення і охоплює усі сторони управління суспільством. ОВС є підсистемою правоохоронних органів, а управління ними, на думку більшості авторів, є елементом державного управління [1, 5].

Проблемам вдосконалення психологічних аспектів роботи персоналу міліції присвячені наукові праці С.Д. Максименка, Я.Ю. Кондратьєва, В.Г. Андросюка, Л.І. Казміренко, Г.О. Юхновця

[4, 5]. В.І. Барко розробив модель сучасного проактивного поліцейського управління. Автор характеризує проактивне управління персоналом органів внутрішніх справ як цілеспрямовану роботу з працівниками міліції і вплив на них у напрямі досягнення цілей організації, які ґрунтуються на: засадах гуманістичної психології; плануванні життя, кар'єри і діяльності працівників; особистісному розвитку управлінців і персоналу; використанні командної роботи і лідерства; оптимізації і системному підході до усіх компонентів циклу роботи з персоналом, налагодженні ефективної системи між-особистісних стосунків [1].

Сьогодні проактивний підхід до здійснення управлінської діяльності в ОВС є оптимальним, оскільки він базується на ідеї завчасного попередження проблем та негараздів як всередині організації, так і в зовнішньому середовищі за рахунок: а) гуманістичного особистісно орієнтованого підходу до працівників міліцейської організації; б) оптимізації компонентів системи роботи з персоналом (психологічного відбору, мотивації, оцінки діяльності, навчання, особистісного розвитку управлінців і працівників, планування їх життя, кар'єри та діяльності); в) організації ефективної командної роботи та лідерства в міліцейському підрозділі.

Професійну управлінську діяльність керівника ОВС можна охарактеризувати як різновид державного управління, роботу спеціально створених апаратів і призначених посадових осіб (керівників), спрямовану на оптимальну організацію і впорядкування функціонування органів внутрішніх справ у напрямі ефективного вирішення поставлених перед ними завдань. Серцевиною управлінської діяльності керівника є робота з людьми, тому психологічний зміст її полягає в організації впливу керівника на працівників у напрямі максимально ефективного досягнення цілей за умови попередження негативних явищ (конфліктів, стресів, невдоволення).

Психологічний зміст управлінської діяльності в ОВС є складним утворенням і включає в себе: визначення цілей, завдань, функцій організації; розробку оптимальної організаційної структури з використанням принципів функціонування малих груп, створення команди; організацію лідерства замість формального керівництва; координацію дій структурних підрозділів організації; підготовку і реалізацію управлінських рішень; створення системи контролю. Управлінська діяльність в ОВС спрямована на неухильне забезпечення законності. Їй притаманні: емоційна насиченість і напруженість, толерантність до невизначених ситуацій, конструктивна активність, творча спрямованість, колегіальність і врахування гендерних особливостей.

Дослідження показало, що успішна реалізація цілей і функцій проактивного управління персоналом на основі оптимізації передбачає дотримання певних психологічних умов (закономірностей) механізму управління. Зокрема, досягнення мети вимагає врахування психологічних особливостей суб'єкта і об'єкта управління. Важливо враховувати психологічну специфіку діяльнісних відносин “людина-людина”, тобто суб'єкт-суб'єктних відносин, що стосується конкретних осіб, а також колективних суб'єктів управління – малих та великих груп працівників. Ефективне управління групами, колективами реалізується через використання соціально-психологічних закономірностей групової динаміки, пов'язаних із формуванням, розвитком і функціонуванням груп, становленням ролей, через процеси інтеграції та диференціації в групах з урахуванням феноменів лідерства, групового тиску, референтності та інших.

Керівнику варто враховувати, що працівник організації, тобто об'єкт управління, є свідомою і активною особистістю, яка має певні інтереси і мотиви діяльності, ціннісні орієнтації та установки, особистісне розуміння поставлених завдань, характерологічні особливості, вибіркове ставлення до самого керівника. Тому психологічною умовою оптимального управління буде індивідуальний підхід до працівника з боку управлінця при розподілі завдань, перепідготовці тощо. У свою чергу, управлінець також є особистістю, отже, на характер взаємодії суб'єкта і об'єкта управління впливатимуть такі соціально-психологічні чинники, як особливості та ефекти взаємного сприйняття людей, характер інтерактивної та комунікативної сторін комунікації та ін.

Наступною психологічною особливістю управління персоналом ОВС можна вважати врахування відповідної мотивації і здібностей в об'єкта управління – керівника органу внутрішніх справ. Управлінець, у якого сформовані професійні та пізнавальні інтереси, пов'язані з керівною роботою, розвинуті інтелектуальні та творчі можливості, наявні необхідні для керівника характерологічні та емоційно-вольові якості матиме необхідні особистісні ресурси досягнення мети, буде підготовленим до діяльності.

Серед здібностей управлінця, які представляють основу його особистісного ресурсу, можна виділити індивідуально-психологічні особливості, пов'язані з емоційно-вольовою та інтелектуальною сферою керівника. Оскільки постановка мети свідомо здійснюється суб'єктом управління, то на процес цілеутворення впливатимуть такі особливості керівника, як ціннісні орієнтації, досвід, ваблення, потреби, інтереси, інші емоційно-вольові якості, врахування яких у

процесі управління є також важливою психологічною умовою оптимізації управління персоналом.

Окрім цього, оптимізація вимагає від керівника достатньо високого рівня інтелекту, дивергентного, проблемно-пошукового стилю мислення, здатності звільнитись від шаблонів у своїх діях.

За результатами аналізу складових процесу керівництва, ми визначили психологічну структуру професійної управлінської діяльності керівника, до якої необхідно включити низку компонентів: 1) мотиваційний, який полягає у формуванні позитивного ставлення керівника до мети та змісту діяльності, обраних способів дії з урахуванням ієрархії мотивів та індивідуальних особливостей працівників, характерних рис груп і колективів, причетних до виконання професійних завдань; 2) емоційно-вольовий, який передбачає формування та підтримання керівником у підлеглих такого емоційного стану, який сприяє оптимістичному настрою, впевненості в успішному досягненні професійної мети, допомагає у подоланні труднощів; 3) організаторський, який означає здатність керівника доводити до виконавців суть завдань, враховувати психологічні особливості виконавців під час розподілу обов'язків і доручень, визначати основні шляхи досягнення професійної мети та критерії оцінки діяльності; 4) комунікативний, який виявляється у встановленні позитивних, конструктивних взаємин керівника з підлеглими та іншими категоріями осіб, а також у здійсненні ділового спілкування, що сприяє позитивному ставленню підлеглих до мети та змісту роботи; 5) прогностично-діагностичний, який пов'язаний із прогнозуванням перспективи розвитку особистості керівника та підпорядкованого йому колективу, передбачає вивчення та аналіз рівня розвитку психологічних і соціально-психологічних якостей особистості керівника та колективу; 6) порівняльно-оцінювальний, який включає в себе аналіз та оцінку керівником роботи підлеглих відповідно до поставленої мети та порівняння результатів діяльності між собою; 7) проектувальний, який забезпечує перехід від загального прогнозу до конкретних напрямків і форм практичної діяльності керівника; 8) гностичний, який полягає у компетентності керівника та його діяльності, яка спрямована на підвищення професійних знань та навичок; 9) моральний, який забезпечує дотримання керівником моральних норм і стандартів у процесі управління персоналом організації.

Враховуючи результати наших досліджень, літературні дані, використовуючи багатовимірну модель психологічної структури особистості можливо побудувати інформаційну модель керівника ОВС (рівня номенклатури МВС), яка включає в себе перелік умов і

характеристик діяльності, рис та властивостей індивіда, які забезпечують оволодіння управлінською діяльністю та удосконалення в ній. Наведемо її.

Інформаційна модель професії керівника ОВС

1. Професійні вимоги: загальноправова і управлінська компетентність, уміння аналізувати, прогнозувати, планувати, організовувати і контролювати; загальну ерудицію тощо.

Загальноправова компетентність, орієнтація в правовому полі, вільне володіння необхідним обсягом знань щодо чинного законодавства, вміння грамотно ними керуватися в організації діяльності ввіреного підрозділу; управлінська компетентність, знання змісту, принципів, методів, стилів і етапів управління; вміння аналізувати, прогнозувати, планувати, організовувати і контролювати діяльність підрозділу внутрішніх справ; загальна ерудиція, високий загальноосвітній і культурний рівень; знання напрямків діяльності органів внутрішніх справ, структури органів та підрозділів внутрішніх справ, їх функцій та системи керівництва ними; знання наказів та розпоряджень МВС, УМВС, що регламентують діяльність ОВС; знання основ психології, педагогіки; уміння здійснювати представницькі функції, підтримувати зв'язки з громадськими організаціями, представниками мас медіа, населенням; знання зброї, спецзасобів та техніки, вміння володіти ними.

2. Індивідуально-психологічні якості.

Високий або вищий за середній рівень вільного і кристалічного інтелекту, достатньо високий творчий потенціал, гнучкість розуму, здатність бачити нове, знаходити вихід із нестандартних ситуацій і вирішувати проблеми; висока активність, енергійність, працездатність.

Говорячи про управлінську діяльність, слід зауважити, що ми акцентуємо увагу саме на розвинених загальних здібностях. Останні дослідження психологів школи В.Д. Шадрікова довели, що людина з розвинутими загальними здібностями може успішно адаптуватись до більшості видів діяльності, а в умовах зміни режиму і умов діяльності загальні здібності мають потенційну можливість перетворюватись на спеціальні професійні [10].

До індивідуально-психологічних якостей керівника ОВС слід віднести і деякі психофізіологічні якості: сила нервових процесів, достатньо висока лабільність та пластичність нервової системи, помірна сенситивність, помірна ригідність.

Дослідження Б.М. Теплова, В.Д. Небиліцина, М.І. Дьяченка, Л.А. Кандибовича відзначають переваги сильного типу нервової системи для активізації і підтримання стану готовності. Сила,

рухливість і врівноваженість нервових процесів, відмічають вчені, має тим більше значення, чим складніше завдання і умови їх виконання. Тобто завдання підвищеної складності більш ефективно будуть виконувати особистості з сильною нервовою системою, достатньо високою лабільністю та пластичністю нервової системи [7].

До блоку індивідуально-психологічних якостей також віднесені мотивація на досягнення цілей організації і на взаємні дії, інтерес до управлінської діяльності. Цінним у розрізі розгляду питання мотивації на досягнення цілей організації є дослідження Х. Хекхаузена, відповідно до якого максимальній ефективності діяльності відповідає не максимальна, а оптимальна сила мотивації. Успішності трудової і навчальної діяльності, як правило, відповідає середній рівень мотивації на власний престиж, добробут [1].

Комунікабельність, здатність встановлювати ділові відносини з керівництвом, підлеглими, уміння переконувати і впливати на людей тощо.

Інтерперсональна або міжособистісна взаємодія неодмінно супроводжує процеси управління персоналом будь-якої організації, вона є одиницею соціально-психологічного аналізу (Л.С. Виготський, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко). Зміна принципів управління і функціональної спрямованості діяльності сучасної української міліції, орієнтація на відкритість, захист прав і свобод людини, соціальну допомогу населенню вимагає від керівників оволодіння новими стратегіями побудови міжособистісних відносин у колективах підрозділів. Управлінський вплив персоналом має сприяти індивідуальному росту й розвитку працівників, формуванню позитивного іміджу міліції, згуртуванню команди органу внутрішніх справ, лише за цих умов можна досягти високих результатів у оперативно-службовій діяльності.

Щоб покращити інтерперсональну взаємодію, знайти правильний стиль керівництва, навчитись впливати на персонал і згуртувати команду міліцейського підрозділу, керівнику важливо знати закономірності комунікації, її структуру, чітко уявляти власні цілі, інтереси і можливості найважливіших складових інтерперсональної взаємодії – невербального та вербального спілкування, процесів групової диференціації та інтеграції з метою оптимізації проактивного управління персоналом органів внутрішніх справ [1].

3. Морально-вольові і емоційні риси: почуття особистої відповідальності; ретельність, чуйне й уважне ставлення до людей; прагнення до саморозвитку, самоосвіти і самовдосконалення тощо.

До морально-вольових рис, які повинні бути в керівника ми відносимо, перш за все, риси цілеспрямованості і продуктивності

характеру: почуття особистої відповідальності за доручену справу, високу відповідальність за свою працю, здатність кваліфіковано підходити до прийняття рішень та їх реалізації; чітке й сумлінне виконання своїх обов'язків, зобов'язань, дотримання загально-прийнятих норм моралі, відданість службовим інтересам.

У контексті розгляду відповідальності керівника, практичне значення мають дослідження інтернального локусу контролю (К.А.Альбуханова-Славська, Т.Н.Березіна, А.А.Реан та ін.). Інтернальність тісно пов'язана з багатьма психологічними процесами, явищами та рисами особистості, що утворюють її антистресовий контур. Зіткнувшись з перешкодами на шляху саморозвитку, інтернали значно частіше виявляють пошукову активність. Така активність створює передумови знаходження продуктивних шляхів подальшого розвитку особистості. В інтерналів, порівняно з екстерналами, часовий простір більш насичений позитивними подіями. Інтернали частіше досягають успіхів у професійній діяльності, менш тривожні та агресивні, здатні стійкіше захищати свої принципи, ніж екстернали [9].

Емоційно-почуттєві риси характеру керівника ОВС. До них відносяться чуйне й уважне ставлення до людей, потреб, прохань, проблем, скарг підлеглих; доброзичливість; турбота про людей, непримиримість до будь-яких проявів несправедливості, нечесності; здатність підтримувати передове, нове, бачити перспективу, сприяння розвитку всього прогресивного, передового, доведення до відома всіх працівників і впровадження передового досвіду; вміння прислухатися до критики, бути самокритичним, принциповим тощо.

Гуманістичний особистісно орієнтований підхід до працівників ОВС базується на гіпотезі про те, що людина володіє величезними ресурсами для самопізнання і саморозвитку, формування і зміни Я – концепції, цілеспрямованої поведінки. Доступ до зазначених ресурсів можливий лише у тому випадку, якщо управлінцем створюється в колективі певний фасилітуючий психологічний клімат. Дослідження показали, що є три умови, що створюють подібний клімат, який забезпечує ріст і розвиток людини, коли йдеться про відношення між керівником і підлеглим: щирість і конгруентність, турбота про працівника, емпатичне розуміння [1]. Отже, гуманістичний особистісно орієнтований підхід до проактивного управління персоналом побудований на довірі до людини, спирається на існуючу в кожній людині актуальну тенденцію – рости, розвиватись, реалізовувати свій потенціал. Такий підхід до управління персоналом вірить у конструктивні прагнення кожного працівника до прогресу і саморозвитку.

4. Ділові і організаторські здібності. До них відносять уміння підбирати працівників та ефективно використовувати їх можливості для вирішення службових завдань; уміння мотивувати, навчати та виховувати підлеглих у спільній праці, здатність виховувати відповідальне ставлення до праці; уміння створити згуртований і дружній колектив, спрямований на вирішення завдань у боротьбі зі злочинністю, охороною правопорядку, підтримувати його професійний рівень; здатність організувати ефективну роботу служб і підрозділів щодо профілактики, виявлення і розкриття злочинів; цілеспрямованість у досягненні результатів, здатність виділити головну мету в роботі і зосередитися на її досягненні найбільш ефективними засобами; здатність до ефективних управлінських дій в екстремальних умовах, уміння чітко планувати свої дії та виконувати їх незалежно від різкого відхилення стану справ від установленого порядку; уміння організовувати ефективну взаємодію між працівниками карного розшуку, дільничними інспекторами, ДАІ, іншими службами і підрозділами у вирішенні оперативно-розшукових, адміністративних і процесуальних завдань; уміння готувати і приймати рішення, контролювати їх виконання; здатність налагодити матеріально-технічне, фінансове, інформаційне та інше забезпечення оперативно-службової діяльності підрозділу.

5. Дисципліна та ставлення до праці: особиста дисципліна, усвідомлене й добровільне дотримання регламентованого порядку роботи, розпорядку дня тощо; працьовитість, прагнення виконати доручену справу якомога краще; здатність налагодити й підтримувати дисципліну в колективі, уміння ефективно організувати дотримання підлеглими встановленого порядку роботи; здатність планомірно вести роботу, уміння складати план роботи і суворо його дотримуватися у виконанні поставлених завдань; здатність формувати й підтримувати працездатність колективу; здатність особистим прикладом, виховним впливом, розумною вимогливістю та іншими засобами мобілізувати ввірений підрозділ на вирішення завдань по охороні законності та правопорядку; уміння забезпечити ефективну систему контролю; здатність самостійно та швидко приймати обґрунтовані рішення; уміння здійснювати контроль за виконанням прийнятих рішень; здатність визначити обсяг робіт, терміни виконання, відповідальних за виконання і забезпечити ефективну систему контролю. Керівнику ОВС важливо розвивати поведінкову гнучкість, наприклад, бути гнучким у виборі стилю керівництва, знову-таки, у виборі управлінських методів впливу, оптимізувати управлінське спілкування тощо, що вище розглядалось.

6. Уміння забезпечити ефективну систему контролю: здатність коротко і ясно говорити по суті справи, уміння складати і опрацювати накази, розпорядження, ділові папери; уміння ефективно спілкуватися з керівництвом, підлеглими, громадянами тощо.

У розрізі гуманістичного особистісно орієнтованого підходу, людина, яка прагне особистісного зростання, з високим інтервальним локусом контролю, яка здатна до самоаналізу та самоконтролю потребує певних змін у формах контролю з боку керівництва, зокрема переходу від поточного контролю, особливо надмірного, до результуючого, оскільки поточний контроль працівники можуть здійснювати самі. Для оптимальної реалізації функції контролю, зокрема, адекватного врахування контролюваних параметрів, визначенні ступеня їх прогностичності, важливе значення належить індивідуальним особливостям пізнавальних процесів керівників, їх особистісним якостям, таким, як систематичність і пунктуальність, емоційно-вольовим якостям тощо.

На основі розробленої моделі керівника побудовано психограму. Вона включає в себе перелік основних трудових функцій, вимоги до індивідуально-психологічних особливостей і пізнавальних процесів, відповідні компоненти управлінських здібностей, що в цілому надає підґрунтя для досліджень оптимізації методів діагностики готовності керівників ОВС до управлінської діяльності, розробки системи розвитку готовності особистості до управлінської діяльності в ОВС тощо.

Список використаних джерел

1. Барко В.І. Теоретико – психологічні засади управління персоналом органів внутрішніх справ: дис. доктора психол. наук: 19.00.06/ Барко Вадим Іванович – К., 2004. – 448 с.
2. Вказівка МВС України № 410 від 28.04.2009 “Про вдосконалення організації психопрофілактичної роботи з працівниками органів та підрозділів внутрішніх справ”.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы/ Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
4. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого–педагогічного дослідження/ С.Д. Максименко. – К., 1990. – 240 с.
5. Медведєв В.С. Проблеми професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ (теоретичні та прикладні аспекти): дис. доктора психол. наук: 19.00.06/ Медведєв Володимир Степанович – К., 1996. – 192 с.
6. Наказ МВС України № 161 від 07.04.2008 “Про затвердження Програми психопрофілактичної роботи з особовим

складом органів та підрозділів внутрішніх справ України на 2008-2012 роки”.

7. Небылицин В.Д. Надежность работы оператора в сложных системах управления / В.Д. Небылицин. – М., 1964. (Инженерная психология).
8. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий/ Б.М.Теплов. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 535 с.
9. Фернхем А. Личность и социальное поведение/А.Фернхем, П. Хейвен. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.
10. Шадриков В. Д. Психологический анализ деятельности/ В.Д. Шадриков. – Ярославль: Ярославск. гос. ун-т, 1979. – 280 с.

The article deals with career development information model based on head ATS study the characteristics and peculiarities of management activities, organizing features and properties of leader, providing effective HR organization.

Keywords: information model for the profession, management of military, individual psychological characteristics.

Отримано: 7.02.2010

УДК 159.9:616.89-008.444.9-053.6

В.Р. Павелків

Психологічні особливості та детермінанти агресивної поведінки підлітків

У статті представлено теоретичний аналіз природи підліткової агресивності виходячи із специфіки основних новоутворень підліткового віку та характеру взаємин у сфері педагогічної взаємодії і сімейних взаємостосунків.

Ключові слова: агресія, агресивна поведінка, підлітки, взаємовідносини, сім'я.

В статье представлено теоретический анализ природы подростковой агрессивности выходя из специфики основных новообразований подросткового возраста и характера взаимоотношений в среде педагогического взаимодействия и семейных взаимоотношений.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, подростки, взаимоотношение, семья.

Постановка проблеми. Наявність різних підходів до опису агресії, виокремлення її структурних компонентів, а також аналіз різних видів і форм її вияву дає змогу виявити її соціальну природу і визначити її роль в життєдіяльності особистості, що розвивається.

Теоретичний аналіз агресивної поведінки підлітків передбачає розгляд особливостей підліткового віку, його новоутворень, провідної діяльності з метою виявлення причин виникнення агресивної поведінки. Особливий інтерес мають праці, автори яких виявляють соціальну зумовленість кризи підліткового віку і домінуючу роль відводять середовищу, соціуму, в рамках якого перебуває підліток.

Проблема агресивної поведінки підлітків знайшла своє відображення в працях вітчизняних (В.А.Аверін, Н.В.Алікіна, Б.Н.Алмазов, С.Я.Беличева, П.Г.Бельський, І.А.Горькова, З.Н.Григорова, С.Н.Єнікопов, П.А.Ковальов, Н.Ю.Максимова, І.А.Невський, Е.В.Ольшанська, А.А.Реан, Л.М.Семенюк, Д.І.Фельдштейн, І.А.Фурманов та ін.) та зарубіжних психологів (А.Бандура, Й.Берг, Р.Дженкінс, І.Джосселіні, Р.Уолтерс, А.Фрейд, З.Хевітт, Е.Еріксон, Д.Мунн та ін.).

Звернення до специфіки підліткового віку свідчить про критичний його перебіг. Так, у працях вітчизняних (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, І.В.Дубровіна, Т.В.Драгунова, А.В.Захарова, О.М.Леонтьєв, М.І.Лісіна, А.М.Прихожан, Л.М.Семенюк, Е.Т.Соколова, Н.Н.Толстих, І.Г.Чеснокова та ін.) та зарубіжних (Дж.Адельсон, Й.Берг, І.Джосселіні, Е.Доуван, Д.Оффер, А.Фрейд, З.Фрейд, Ст.Холла) вчених найбільш вираженою є криза самооцінки. Підтвердженням цьому є “відходження” підлітка від прямого копіювання оцінок дорослих до самооцінки, яка визначається за внутрішніми критеріями. Уявлення, на підставі яких у підлітків формуються критерії самооцінки, набуваються у процесі самопізнання, основною формою якого у підлітка є порівняння себе з іншими людьми: дорослими і ровесниками.

Згідно концепції розвитку особистості в дитячому та підлітковому віці Л.І.Божович, самосвідомість особистості є тим підсумковим новоутворенням, яке формується в підлітковому віці. Самосвідомість є базисом розвитку особистості, причому її формування здійснюється лише у взаємодії з іншими людьми і, насамперед, з колективом ровесників. Вхідження в колектив набуває цінності тому, що в ньому і тільки в ньому стає можливим розвиток самосвідомості підлітка завдяки взаємодії з іншими людьми [5].

До новоутворень підліткового віку слід віднести і провідну діяльність, яка розглядалася в працях Л.С.Виготського, Д.І.Фельдштейна, Д.Б.Ельконіна [7; 13; 18]. На підставі їхніх ідей можна

зробити висновок про те, що провідною діяльністю молодшого підліткового віку (11-13 років) є інтимно-особистісне спілкування, яка має самостійну мотиваційно-смыслову цінність. На думку вчених, глибина і сила вияву кризи в цьому віці залежать, насамперед, від особливостей провідної діяльності підлітка. Згідно Л.І.Божович, Д.Б.Ельконіну, О.Н.Новіковій, провідною діяльністю підліткового віку є спілкування на основі різних видів суспільно корисної діяльності [5; 18; 12].

Аналіз досліджень дає змогу зробити висновок про те, що стосунки з іншими людьми мають велике значення в формуванні особливостей особистості підлітка. Більшість дослідників називають спілкування дитини з іншими людьми головним чинником розвитку особистості в підлітковому віці.

Мета нашого повідомлення полягає у висвітленні природи підліткової агресивності виходячи із специфіки основних новоутворень і пріоритету інтимно-особистісного спілкування підлітків та характеру взаємин у сфері педагогічної взаємодії і сімейних взаємостосунків.

На думку дослідників, значний вплив на формування особистості протягом життя мають мікросоціальні умови. При цьому, як відзначають В.Н.Мясищева, В.Л.Васильєв, Л.М.Зюбін [11; 6; 8], саме середовище відіграє провідну роль у детермінації девіантної поведінки підлітків, опосередковуючи вплив біологічних особливостей. Особистість не пов'язана безпосередньо з широким соціальним середовищем, вона взаємодіє з нею через близьке мікросередовище (первинну групу). Мікросередовище підлітка складають батьки, однолітки, дорослі люди.

На думку Л.І.Божович, степінь психологічного благополуччя дитини і гострота явищ підліткової кризи залежать від особливостей взаємостосунків з іншими людьми, насамперед, з дорослими, від того, наскільки в спілкуванні з ними задовольняються потреби зайняти нову, "дорослу" життєву позицію і подолати зовнішні і внутрішні перепони, які заважають підлітку досягти бажаного і, насамперед, ним самим обраного зразка [5].

Думка про несправедливість оточуючих викликає у підлітка почуття образи, він починає вважати себе незаслужено постраждалим, виявляти агресивність щодо тих, хто низько оцінює його діяльність.

На наш погляд, причиною агресивної поведінки може бути незадоволеність різних потреб підлітка. Підліток потрапляє в ситуацію сильної депривації психічно і соціально важливих потреб, коли оцінка вірогідності їх задоволення падає, виникає стан досади,

образи, розчарування, злості, що і позначається узагальненим поняттям “фрустрація”. Відповіддю підлітка на стан фрустрації є агресія. Існують інші зовнішні вияви фрустрації: прагнення втекти від важкої ситуації, тобто від джерела фрустрації; апатія, яка виявляється в регресії поведінки. Очевидно, що ці поведінкові вияви не сприяють формуванню позитивних стосунків між підлітками і оточуючими. Між ними розвиваються стійкі негативні стосунки.

О.О.Бодальов, Л.І.Криволап відзначають ускладнення сфери спілкування підлітка з дорослими, насамперед, з учителями, кожен з яких відзначається особливим стилем спілкування з учнями, манерою викладання, характером вимог, особистісними особливостями. Дослідники встановили, що “...існує досить стійка залежність між манерою поведінки, яку дозволяє собі педагог у спілкуванні з учнями, і характером переживань, які при цьому в учнів-підлітків виникають... Вихователі, що різняться стилем спілкування з учнями, по-різному впливають на формування характерологічних якостей підлітка” [4].

Тому, ігнорування педагогом особливостей самосвідомості підлітка призводить до розвитку деформованих, негативних стосунків з педагогами, девіантної поведінки, що врешті-решт відбивається на загальній незадоволеності дитини стосунками з дорослими. При цьому варто зазначити, що підліток прагне не стільки протистояти дорослим, скільки стати рівним їм. Він потребує уваги, розуміння дорослих. Вчителі і батьки часто не приймають нову позицію дитини. У результаті між дорослими і підлітками зростає психологічний бар’єр, у прагненні здолати який багато підлітків використовує агресивні форми поведінки.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури, що розкриває специфіку стосунків підлітків з оточуючими, дозволяє розглядати порушення стосунків підлітків з учителями, які виявляються в апатії, неприйнятті, що є наслідком неправильного педагогічного керівництва і заподіюють шкоду особистісному розвитку учнів, як причину відхильної поведінки підлітка.

Вивчення позиції дорослих-вихователів передбачає виявлення специфіки сімейних стосунків, які закладають зародки агресивної поведінки і виявляються у підлітковому віці в більш чи менш яскраво вираженій формі.

На думку Д.І.Фельдштейна, дитина одержує початкові знання про моделі агресивної поведінки в сім’ї. Так, підтвердженням цьому є висловлювання відносно особливостей ідентифікації дитини з батьками, що в подальшому оперує ним як деяким моральним ідеалом, або орієнтир розвитку особистості підлітка. Дитина часто

ідентифікує себе з батьком або матір'ю. За даними досліджень А.П.Купріної, Д.І.Фельдштейна умови сімейного виховання підлітків з агресивною поведінкою характеризувалися напруженістю психологічного клімату, частими конфліктами між матір'ю та батьком, в які нерідко включалися й інші члени сім'ї, неухважністю батьків до дітей. Численні батьки дотримувалися авторитарних методів у вихованні (гіперпротекції), застосовували фізичні покарання. Інші батьки надавали багато свободи, не вмішуючись у життя дітей і водночас не надавали достатньої підтримки, допомоги, часто були байдужі до їх проблем. Така взаємодія, як правило, сприяла формуванню у підлітків зневажливого ставлення до батьків, викликала почуття злості, образи, відсутність поваги. Думка батьків не є значущою для підлітків. Вони не могли мати значного впливу на їхню поведінку [9; 13].

Негативна обстановка в сім'ї була причиною того, що підготовка до школи в більшості випадків не проводилася або носила формальний характер і викликала неприязнь і опір. Підлітки з агресивною поведінкою відзначалися неухважністю, імпульсивністю, вступали в конфлікти з учителями. Конфлікти виникали з приводу виконання навчальних завдань, успішності, порушення правил поведінки у школі, частіше на уроках. І як наслідок цих конфліктів виникає конфлікт у сфері емоційно-особистісних стосунків учнів і вчителів, у сфері їх спілкування в ході педагогічної діяльності.

Зміни, що відбувалися у стосунках підлітків з батьками, знаходять відображення у віковій динаміці мотивів і змісту їх спілкування. Однак, як відомо, численні батьки не враховують вікових змін в особистості підлітка, вважаючи, що він – дитина і повинен слухатися батьків. Незадоволеність у спілкуванні з батьками, особливо батьком (за даними А.П.Купріної), призводить до розвитку протестного характеру поведінки.

Г.М.Пікалова пояснює ускладнення, які виявляються у стосунках підлітків і дорослих, протиріччями, що виникають між потребою пізнати самого себе і недостатнім вмінням правильно аналізувати свої особисті вияви, між рівнем домагань підлітка і його реальним положенням у колективі, між ставленням до самого себе і ставленням до нього товаришів, однолітків, дорослих. Ці ускладнення, зазвичай, виявляються у формі конфліктів, у розриві стосунків.

Розгляд теоретичних та експериментальних досліджень з проблеми відносин підлітків з агресивною поведінкою із батьками, дозволяє зробити висновок про зумовленість агресивної поведінки підлітків сімейними стосунками.

Отже, викривлене уявлення підлітка про ставлення оточуючих до нього, закріплюючись, стають своєрідною позицією підлітка, що визначає весь його подальший розвиток. Реагуючи агресивними вчинками, підліток знаходить причину своїх невдач не у власних недоліках, а в несправедливості, недоброзичливості оточуючих людей. Порухення стосунків підлітка полягає в його позиції “Я поганий – всі погані”, “Я хороший – всі погані”, в його рухові проти і від людей.

На підставі вищевикладеного дослідження можна говорити про неузгодженість ідеального і реального ставлень підлітків з агресивною поведінкою, що призводить до неадекватності ставлення підлітка до себе, до інших, до результатів власної діяльності. Все це викликає у підлітка негативний стан – досаду, образу, злість, обурення, гнів, лють, з виявом яких і починається формування мотиву агресивної поведінки. Переживання цих станів призводить до виникнення потреби (бажання) підлітка усунути психічну напругу, розрядити її. Ця потреба веде до формування поки абстрактної мети: що треба зробити, щоб задовольнити бажання покарати того, хто образив. Виникнення наміру покарати, помститися веде до пошуку конкретного шляху і засобу досягнення наміченої абстрактної мети. Підлітки розглядають конкретні агресивні дії, вибір яких залежить від оцінки ситуації та їх можливостей, ставлення до джерела конфлікту, установки на розв’язання конфліктів. Пропустивши всі ці дії через “внутрішній фільтр”, підлітки переходять до формування мотиву агресивної поведінки: формування наміру здійснити конкретну агресивну дію щодо того чи іншого об’єкта, не обов’язково щодо образника. На цій стадії здійснюється вибір конкретної агресивної дії, приймається рішення. Прийняття рішення приводить до виникнення спонукання досягти мети. На цьому процес формування мотиву агресивної поведінки закінчується. Його підсумком є утворення складного психологічного комплексу, до якого належать потреба (бажання) підлітка відреагувати на конфліктну ситуацію (наприклад, на агресію іншої особи), спосіб і засіб цього реагування, і обґрунтування, чому обрані саме вони. Отже, у підлітків з’являється підстава для агресивної поведінки, яка пояснює, чому вони прийшли до розуміння необхідності такої поведінки (що спонукало), що вони хочуть досягти (яка мета), яким чином і, можливо, заради кого.

На думку В.А.Аверіна, А.Бандури, Л.М.Семенюк, агресивна поведінка має місце з моменту виникнення конфліктної (при спілкуванні) або фруструючої (при діяльності) ситуації, яка відіграє роль зовнішнього стимулу. Аналіз досліджень з феноменології агресії

дозволив виокремити три компоненти в структурі агресії: когнітивний, емоційний, поведінковий. Дані компоненти знаходять відображення в специфіці вияву агресії підлітками [1; 3; 15].

Когнітивний компонент агресії представлено в рамках зіткнення думок, бажань, інтересів, цілей між партнерами по спілкуванню, що усвідомлюється суб'єктами. Емоційний компонент виявляється у небажанні суб'єктів спілкування знайти компроміс і, як наслідок, виникнення взаємостосунків неприязні. Дії когнітивного й емоційного компонентів мають місце у поведінковому компоненті, що виявляється в неслухняності, грубій поведінці, бійках, крадіжках, наговорах, бравадах, порушенні шкільної дисципліни, хуліганських вихідках.

Детермінантами виникнення когнітивної складової агресії є переживання образи, ображеного самолюбства, незадоволення ставленнями близьких, бажання не виявити слабких сторін своєї особистості, завоювати авторитет, прагнення довести свою повноцінність, одержати визнання.

Детермінантами виникнення емоційної складової агресії є специфіка біологічного фундаменту особистості: нейродинамічні і психодинамічні якості темпераменту і деякі види акцентуацій характеру. Критеріальними показниками вищезазначеного параметра є емоційна чутливість і дратівливість, рівень тривожності, деякі емоції, які належать до так званого комплексу ворожості – гнів, відраза і презирство, емоція страху, образливість, запальність, зарозумілість, “ершистість” (характеризує його збудливість і конфліктність), підозрілість, нетерпимість до заперечень, неоптупливість. Вони створюють схильність суб'єкта до виникнення стану конфлікту. На думку більшості вчених, найбільший внесок в агресивну поведінку вносять запальність, образливість, мстивість. Не випадково Л.І.Бє елозерова виявила у важких підлітків переважання таких особистісних особливостей, як образливість (у 74%), впертість (у 68%), запальність (у 34%), забіякуватість (у 33%).

У працях А.А.Реана зазначено, що, крім збудливості, на виникнення агресивної поведінки підлітків впливає і така особливість особистості (характеру), як демонстративність. Демонстративні підлітки і юнаки постійно прагнуть чинити вплив на інших, привернути до себе увагу. Це реалізується в марнославній поведінці, часто демонстративно. Очевидно, саме надмірне марнославство і призводить до образливості, зарозумілості, роль яких для виникнення агресивної поведінки значна. Сукупна дія цих характеристик зумовлює готовність людини до агресивних дій на емоційному та поведінковому рівні [14].

У рамках вивчення поведінкової складової агресії необхідно звернутися до форм її вияву. Численні зарубіжні дослідники, серед них Хевітт і Дженкінс, поділяли підлітків з агресивною поведінкою на дві групи: перша група – це підлітки з соціалізованими формами анти суспільної поведінки, для яких не характерні психічні, емоційні розлади, а друга група – діти, що відрізняються не соціалізованою агресивною поведінкою, для яких характерні різні психічні порушення.

Поведінкова складова агресії виявляється у підлітків при опозиції щодо дорослих. Підлітки порушують тишу, включаючи образливі зауваження, псують суспільне майно. Необхідно відзначити, що у цьому випадку дорослим необхідно вибирати правильну позицію – твердо, спокійно, доброзичливо прийняти спроби довести ситуацію до конфлікту; вони відразу одержують психологічну перевагу, яка утримує підлітків від подальших експериментів. При зустрічній опозиційності дорослих виникає подальший конфлікт між дорослими і підлітками.

Агресивна поведінка, яка виявляється у повсякденному житті у підлітків не маючи зв'язку з порушенням встановлених законодавством правил, закономірно відділяється від соціальної поведінки і серйозних деліктів. Агресивну поведінку побутового характеру зазвичай, відносять до сфери індивідуальної агресіології, вона стосується сфери конфліктів у міжособистісних стосунках і є предметом вивчення психолого-педагогічної науки. Однак, як справедливо вважає В.Н.Мясищев, у людини не можна відділити особисту сторону проблеми від суспільної; і якщо ворожі, вузько-особисті стосунки спочатку здаються тільки особистою справою, то, накопичуючись, вони можуть трансформуватися з особистої справи до справ з кримінальної практики [11].

Н.В.Алікіна вважає, що між повсякденною і злочинною агресією припустима аналогія тому, що агресія, як вияв природної захисної реакції на несприятливу конфліктну ситуацію у підлітків, в девіантній і делінквентній поведінці може займати статус своєрідної захисної форми поведінки, будучи викривленим способом задоволення потреб і відображаючи проблеми самореалізації [2].

Численні вітчизняні і зарубіжні автори розглядають агресивну поведінку як девіантну, відхилену від норми, виключаючи її адаптивну функцію. На думку авторів, почуття самознищення, своєї невідповідності вимогам ставить перед вибором або на користь вимог і продовження болісних переживань самознищення, або на користь підвищення самоповаги в поведінці, спрямованих проти цих вимог. Підлітки частіше за все вибирають друге. У результаті й установки,

і референтні групи, і поведінка підлітків стають все більш антинормативними, штовхаючи їх все далі по шляху девіації.

Агресивна поведінка розглядається як руйнівна, згубна поведінка, що приносить фізичну і психічну шкоду. Аналіз праць ряду дослідників (Л.М.Зюбін, Я.Л.Коломінський, В.Г.Степанов, Р.І.Цветкова) дозволяє припустити, що вони вважають агресію адаптивною реакцією, яка є виявом механізму психологічного захисту. В.Г.Степанов пише, що “агресія як вияв непристосованості до соціального середовища чітко виявляється від 10 до 13 років [16].

Адаптаційні механізми агресії підлітків розглядалися у праці Л.Б.Філонова. Досліджуючи поведінку підлітків “на межі агресії”, автор встановив її продуктивний, природний адаптаційно-дослідницький характер. Для дослідника пошук підлітком меж припустимого є закономірним явищем. Він раціональний у тому випадку, якщо не виходить за рамки дозволеного суспільством. Водночас пошук меж виявляється тією лінією, яка легко може привести до відхилення [17].

Аналіз літератури свідчить також про те, що конструктивна агресія, починаючи з раннього віку, активно сприяє адаптації. Спочатку вона виконує сигнальну функцію, свідчить про виникнення проблем дезадаптації. З розвитком же активності дитини, вона починає виконувати й іншу, компенсаторну функцію, сприяючи виробленню способів адекватної адаптації до навколишнього середовища. На відміну від конструктивної, деструктивна агресія не веде до адекватної адаптації, а навпаки, виявляється в девіантній поведінці.

У контексті досліджуваної проблеми цікавою є позиція Н.Ю.Максимової, яка вважає, що відхилення в розвитку особистості підлітка є результатом багатоступеневого процесу порушення взаємодії дитини з навколишнім світом, який поступово розвивається [10]. Агресивна поведінка, на наш погляд, є результатом порушення стосунків підлітка з середовищем.

Всім дітям властиве прагнення досягти позитивної оцінки оточуючих. Незадоволеність цією життєво важливою соціальною потребою викликає у дитини негативні емоційні переживання, штовхає її на пошук виходу з травмуючої ситуації. На думку І.Б.Котової, Д.І.Фельдштейна, Є.Н.Шиянова, правильне педагогічне керівництво забезпечує найбільш оптимальний вихід з цієї ситуації. Дорослим необхідно допомогти підлітку підвищити рівень успішності його діяльності, або знайти іншу сферу самоствердження. При відсутності правильного педагогічного керівництва стихійним виходом із ситуації, що склалася, буде закріплення у підлітків з агресивною поведінкою негативного ставлення до оточуючих.

Джерелом негативних стосунків підлітків з агресивною поведінкою слугує несприятлива обстановка, що склалася навколо підлітка. Докори з боку вчителів у недобросовісності, егоїзмові, підлості, нездатності щось зробити можуть бути причиною агресивних повторних виявів у підлітків і укріплення негативних стосунків. Під негативним ставленням підлітків з агресивною поведінкою до оточуючих ми розглядаємо емоційно-ціннісне ставлення, яке виражається в антипатії, неприйнятті, що заподіює шкоду особистісному розвитку підлітка.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок про те, що відхилення в поведінці підлітків, в тому числі й агресивні форми, кризи психічного розвитку залежать від стосунків підлітків з іншими людьми. Таким чином, агресивна поведінка є наслідком порушень системи ставлень, в якій знаходиться підліток і є викривленим видом взаємодії з оточуючими. Аналіз досліджень, які розглядають мотиви агресивної поведінки, показав, що агресивні дії підлітків виступають:

- як засіб досягнення значущої мети;
- як спосіб психологічної розрядки, заміщення заблокованої потреби і переключення діяльності;
- як самоціль, що задовольняє потребу в самореалізації і самоствердженні.

В дослідженні ми спиралися на розуміння агресивної поведінки підлітків як засобу психологічного захисту, недиференційованого захисного механізму, неконструктивного, неадекватного (у плані розв'язання проблем) поведінки. Загалом можна зробити висновок про те, що агресивна поведінка – це, насамперед, цілеспрямована і навмисна поведінка, свідома поведінка людини.

Список використаних джерел

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. – СПб., 1998. – С. 361-371.
2. Аликина Н.В. Возрастные психологические особенности агрессивного поведения несовершеннолетних: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. – К., 1989. – 21 с.
3. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М., 2000. – 512 с.
4. Бодалев А.А., Криволап Л.И. О воздействии стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт // Проблемы общения и воспитания. – Ч. 1. – Тарту, 1974. – С. 185-192.

5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – 464 с.
6. Васильев В.Л. Предупреждение правонарушений несовершеннолетних. – Л., 1980. – 35 с.
7. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр.соч.: В 6 т. – М., 1984. – Т. 4. – С. 5-243.
8. Зюбин Л.М. Психология воспитания: Методическое пособие. – М., 1991. – 93 с.
9. Куприна А.П. Удовлетворенность общением как важная проблема подросткового возраста // Психологические условия и механизмы воспитания подростков. – М., 1983. – С. 71-75.
10. Максимова Н.Ю. Особенности личностных отношений трудовоспитуемых подростков: Автореф. дисс. ...канд. психол.наук. – К., 1981. – 22 с.
11. Мясичев В.Н. Психология отношений. – М., 1995. – С.15-27.
12. Новикова Е.В. Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у младших школьников и подростков // Общение и формирование личности школьника. – М., 1987. – С. 17-40.
13. Психология современного подростка / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М., 1987. – 347 с.
14. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 5. – С. 3-19.
15. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения и условия его коррекции. – М., 1998. – С. 48-60.
16. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. – М., 1997. – 320 с.
17. Филонов Л.Б. Поиск пределов допустимого как одна из особенностей поведения «трудных» подростков // Социальная психология личности. – М., 1979. – С. 114-138.
18. Эльконин Д.Б. Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи // Психодиагностика и школа / Под ред. К.И.Гуревича. – Таллинн, 1980. – 124 с.

The article presents theoretical analysis of the nature of juvenile's aggressiveness, proceeding from the peculiarity of the principal new growth of the juvenile age and the character of relations in the sphere of pedagogical interaction and family interrelation.

Key words: aggression, aggressive behavior, juveniles, interrelation, family.

Отримано: 19.03.2010

Особливості емоційного компонента моральної свідомості дітей молодшого шкільного віку

У статті висвітлено результати експериментального дослідження психологічної структури та конкретних форм моральних проявів особистості молодшого школяра на основі здатності дітей відчувати особливості емоційних станів людини в ситуаціях виникнення стратегії заступництва.

Ключові слова: моральний розвиток, моральна свідомість та самосвідомість, молодші школярі, емоційний стан, стратегія заступництва.

В статтю предсталено результати дослідження психологічної структури та конкретних форм моральних проявлень особистості молодшого школяра на основі здатності дітей відчувати особливості емоційних станів людини в ситуаціях виникнення стратегії заступництва.

Ключевые слова: моральное развитие, моральное сознание и самосознание, младшие школьники, эмоциональное состояние, стратегия заступничества.

Постановка проблеми. У вітчизняній та зарубіжній психологічній науці проблема аналізу розвитку моральної свідомості та самосвідомості здійснюється шляхом визначення її рівнів, а також через визначення основних етапів її становлення та виокремлення структурних компонентів.

Згідно з поглядами Л.І.Божович, С.Л.Рубінштейна, моральний розвиток розглядається як складний інтегрований процес, результат інтеріоризації соціальних норм діяльності і відносин, у структуру якого входять декілька відносно самостійних ліній, а саме: розвиток моральної свідомості, моральної поведінки, моральних стосунків та моральних переживань [3; 13].

Вивчення даного процесу здійснюється в багатьох наукових роботах. Аналіз теоретичних та прикладних аспектів проблеми знаходимо в працях К.А.Абульханової-Славської, Б.Г.Ананьєва, Л.І.Анциферової, І.Д.Беха, Б.С.Братуся, І.С.Булах, Л.С.Виготського, Д.О.Леонтьєва, О.М.Леонтьєва, Л.Е.Орбан-Лембрик, А.В.Петровського, С.Л.Рубінштейна, М.В.Савчина, Є.В.Суботського, Д.І.Фельдштейна, Д.Б.Ельконіна, С.Г.Якобсон.

У працях цих учених, а також у роботах багатьох інших психологів, була створена наукова база для дослідження морального розвитку як центрального аспекту особистісного становлення. Важливим моментом є розробка у вітчизняній психології формуючого підходу до вивчення морального розвитку дитини, широке використання психолого-педагогічного експерименту.

У вітчизняній психології морального розвитку домінують два основні напрями: *нормативно-орієнтований та емоційно-орієнтований*. Ці напрями мають спільні теоретичні засади, але розглядають моральний розвиток з різних позицій. З одного боку, він сприймається як засвоєння суспільних норм, а з другого – як розвиток здатності до емоційного відгуку на переживання іншого.

В основі обох напрямів лежать загальнотеоретичні положення, сформульовані в працях Л.С.Виготського [4], О.М.Леонтьєва [7], Д.О.Леонтьєва [8]. До найбільш важливих можна віднести ідею соціальної зумовленості вищих психічних функцій, перехід інтерпсихічного в інтарпсихічне; закон чергування кількісного і якісного розвитку; формування узагальнень і диференціації функцій; єдність афекту й інтелекту, діяльнісний підхід до розуміння розвитку моральної свідомості. Саме в руслі цих положень розгорталися наукові дослідження у сфері морального розвитку, у контексті таких проблем, як становлення особистісних якостей, засвоєння норм і правил поведінки, вивчення ролі моральних ідеалів, зразків у вихованні. Такий методологічний підхід дозволив вивчати психологічну структуру і вікову динаміку конкретних форм моральних проявів особистості в єдності пізнавальних, мотиваційних та емоційних компонентів.

У цілому можна сказати, що вітчизняними психологами закладено міцний фундамент для розв'язання проблем становлення моральної сфери, розробки цілісної теорії морального розвитку. Необхідно констатувати, що, незважаючи на широкий спектр досліджень у цій сфері, важливість отриманих результатів щодо простеження умов формування моральної поведінки, її основних особливостей і механізмів процесу, ще не існує єдиної концепції морального розвитку. У цій сфері залишається багато невирішених питань. Зокрема це стосується питань розвитку моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці, які не знайшли належної наукової розробки, а це порушує принцип генетичного підходу до вивчення центрального конструкта індивідуальної свідомості.

Особливості та розвиток моральної саморегуляції в молодшому шкільному віці в психологічній науці вивчені недостатньо. Наявні дослідження присвячені окремим аспектам моральної свідомості:

аналізу рефлексивних механізмів (М.Ю.Махова [9]), співвідношення оцінки соціальних явищ і моральної поведінки (Н.МАлівагабов [1], О.М.Мильнікова [10]), формування дій взаємодопомоги (Ю.Е.Плотнікова [12]), особливості моральної регуляції (Л.С.Сапожнікова [14]), питанням емоційного реагування (І.Д.Бех [2]), особливостям прогнозування моральної поведінки (І.В.Сингаївська [15]), педагогічним аспектам формування основ моральної свідомості (Т.Р.Гуменнікова [5], Плахтій В.І. [11]).

У центрі уваги психологів, що працюють у напрямі аналізу засвоєння дітьми моральних знань, уявлень, суджень, знаходяться проблеми оволодіння різними сторонами моральної свідомості. Сюди можна віднести розуміння моральних вимог, становлення понять справедливості і відповідальності, засвоєння критеріїв моральної оцінки. До головних проблем цієї сфери можна віднести питання сформованості моральних почуттів, виокремлення стадій морального розвитку, факторів, що визначають перехід від однієї стадії до іншої, зв'язку розвитку моральних суджень і моральної поведінки.

Однією з найважливіших проблем у дослідженні морально цінного і морально схвального ставлення до інших людей є вивчення психологічної природи гуманістичних і альтруїстичних почуттів та ставлень. Так, у дослідженнях І.Д.Бега [2], Н.О.Корнієнко [6] описані психологічні основи емоційно-морального розвитку особистості. Автори роблять висновок про те, що емоції – це механізм якісних змін, який включає ставлення особистості до ситуації і її когнітивну оцінку. Емоції дитини забарвлюють її активність і виступають рушійними джерелами активності. При цьому зазначається, що емоційні явища можуть виступати механізмами морального розвитку особистості на усвідомленому і неусвідомленому рівнях. Їх регулююча функція яскравіша за умови поєднання емоції з когнітивними процесами, що формують найбільш цінні моральні якості. На неусвідомленому рівні емоції виступають механізмом формування інстинктивних, інтуїтивних властивостей. Тому, можна стверджувати, що система переважаючих емоційних переживань здійснює найсуттєвіший вплив на розвиток моральної свідомості у молодшому шкільному віці.

Виходячи із вищезазначеного, очевидним є те, що складовою частиною моральної свідомості є її емоційний компонент. Враховуючи це, **метою нашого повідомлення** є аналітичне висвітлення здатності дітей відчувати особливості емоційних станів людини, які зумовлюються її позицією в ситуаціях, що передбачають виникнення стратегії заступництва.

Аналіз особливостей соціального розвитку та життєвої практики молодшого школяра дозволяє зробити припущення, що одним з

критеріальних показників засвоєння дітьми етичних норм може виступати категорія добродітності та заступництва. Заступництво – особливий вид поведінки, спрямований на захист суб'єкта, який потрапив у ситуацію зовнішнього несправедливого тиску чи впливу, що суб'єктивно сприймається як несправедливий. Ситуації заступництва ускладнюються тим, що, стаючи на бік одного партнера, дитина змушена зайняти конфронтуючу позицію щодо іншого. Тому заступництво є соціальною стратегією, в якій виявляються не лише знання людини про моральні норми, але й особистісна позиція, ставлення до навколишніх.

Сутність нашого експериментального дослідження полягала в тому, що дітям було запропоновано чотири завдання: оцінити емоційний стан скривдженої людини; стан того, за кого хтось заступився; людини, яка стала на захист жертви, і, нарешті, того, хто не втрутився в ситуацію, не став на захист іншого. Дітям пропонувалося вибрати з чотирьох вербальних позначень емоційних станів два, які найбільш адекватно відображають стан людини, а потім відібрати один найтипівший.

Найкраще діти виконали два перші завдання. Це дає підставу зробити висновок про те, що стан людини, яка потрапила у скрутне становище, та її емоційне самопочуття після того, як хтось став на її захист, є найдоступнішими для дитячого розуміння. Більшість дітей усіх вікових підгруп (89,5 відсотка) обрала для характеристики емоційного стану скривдженого такі емоційні характеристики, як гнів та образ, у той час, як переживання людини, що відчула соціальну підтримку, інтерпретуються як радість та вдячність (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Адекватність позначення дітьми емоційних станів
людини в ситуаціях заступництва**

Вікова підгрупа	Показники адекватного позначення емоційних станів при різних позиціях людини (у %)									
	Людину ображають		За людину заступилися		Людина заступилася		Людина не заступилася		Середні значення за віком	
	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата
8 років	81,3	81,3	81,3	93,8	65,6	75	56,2	65,6	71,1	78,9
9 років	83,3	100	100	100	83,3	80,7	72,2	80,7	84,7	90,4
10 років	94,4	96,4	100	100	75,0	92,9	50,0	79,2	79,9	92,1
Середні за періодом	86,3	92,6	93,8	97,9	74,6	82,9	59,5	75,2	78,6	87,1
	89,5		95,9		78,8		67,4		82,9	

Зіставлення результатів виконання завдання представниками двох статей показує, що в усі вікові періоди при виконанні всіх завдань більш високі результати показали дівчатка. Отже, результати наших спостережень співзвучні з висновком щодо вищих темпів емоційного розвитку представниць жіночої статі, що виявляються не лише в їх поведінці, але й у декодуванні емоційних станів іншої людини.

Найскладнішим завданням для дітей виявилось питання про емоційне самопочуття людини, що не втрутилася в ситуацію, не стала на захист того, кого ображають. Лише 67,4 відсотка дітей молодшого шкільного віку змогли правильно проінтерпретувати дану ситуацію та самопочуття людини. Різниця у виконанні завдань на аналіз емоційного компонента моральної самосвідомості, на нашу думку, зумовлена тим, що емоційні переживання двох перших типів частіше стають предметом усвідомлення, тоді як власна байдужість без зовнішніх впливів просто не виокремлюється, а, отже, і не фіксується в емоційній пам'яті. Нейтральна позиція партнерів, хоча і вловлюється дітьми, але все ж породжує менші страждання, ніж прямі напади. Вважаємо, що дані спостереження вказують на необхідність активізації психокорекційної роботи за цим напрямом.

Відповідно до методики "Розуміння емоційних станів", діти мали можливість зробити 12 виборів щодо емоційних станів людей, які займають різні позиції у ситуаціях проблемного плану та відчувають різне психологічне навантаження. Адекватність вирішення завдань дозволяла нам визначити рівні розвитку емоційного компонента моральної свідомості (високий: 9 – 12 балів, середній: 5 – 8 балів, низький: 0 – 4 бали). Аналіз отриманих результатів виявив, що більшість дітей молодшого шкільного віку показали високі результати і були віднесені до першого рівня сформованості емоційних структур. Так, у групах 9- та 10-річних дітей до високого рівня було віднесено 84,4 відсотка дітей, що свідчить про розуміння дітьми емоційних переживань партнерів у ситуаціях міжособистісної взаємодії (див. табл. 2). До того ж це стосується як приємних, так і неприємних відчуттів.

Таблиця 2

**Розподіл дітей за рівнем розуміння
емоційного компонента моральних ситуацій**

Вікова підгрупа	Кількісні показники розподілу дітей на групи за рівнем розуміння емоційного компонента (у %)		
	високий	середній	низький
8 років	68,8	28,1	3,1
9 років	84,4	15,6	-
10 років	84,4	15,6	-

Крім того, у цих підгрупах не виявилося дітей, які б показували результати нижчі від середніх. У групі 8-річних дітей показники дещо нижчі, але і вони можуть свідчити про високий рівень готовності дітей декодувати емоційний контекст моральних ситуацій.

Цікаву інформацію про емоційний компонент моральної свідомості дає аналіз асоціативних уявлень дитини у сфері кольорової інтерпретації поведінки персонажів розповідей морально-етичного змісту. Дітям було запропоновано поселити даних персонажів у казковий будинок з різнокольоровими вікнами. У досліді використовувалися сім кольорів спектра. Як і в попередніх сюжетах, мова йшла про чотирьох персонажів: “захисника”, “забіяку”, “байдужого” та “скривдженого”.

Аналіз дитячих асоціацій виявив чіткий зв'язок розуміння особливостей поведінки персонажа і його кольорово-емоційного позначення. Основні ідеї дітей щодо персонажа “захисника” виявляються у виборі трьох кольорів спектра: жовтого, червоного та зеленого. Домінуючу позицію посідає жовтий колір (у межах 40,6 відсотків у дітей дев'ятирічного віку, до 50 відсотків у старшій віковій підгрупі – підгрупі 10-річних дітей). На другому місці у виборах дітей – червоний колір (у межах 25 – 34,3 відсотка) (див. табл. 3).

Таблиця 3

Вибір дітьми кольору для позначення емоційного ставлення до персонажа “захисник”

Вибраний колір	Кількісні показники вибору певного кольору дітьми різних вікових підгруп (у %)			
	8 років	9 років	10 років	Середні значення
жовтий	43,8	40,6	50,0	44,8
червоний	34,3	25,0	25,0	28,1
зелений	12,5	18,8	12,5	14,6
синій	6,3	3,1	9,4	6,3
коричневий	-	3,1	-	1,0
фіолетовий	3,1	6,3	3,1	4,2
чорний	-	3,1	-	1,0

Необхідно зазначити, що значних вікових відмінностей у виборах не простежується. Особливо це виявляється під час вивчення мотиваційних аспектів виборів. Вибір яскравих кольорів для даного персонажа поєднується з майже повним ігноруванням темних кольорів: чорного, коричневого, синього. Вони становлять лише близько десяти відсотків. До того ж при їх мотивуванні простежуються асоціації, які виправдовують даний вибір дитини. Так, під

час вибору коричневого кольору дитина говорить про те, що це знак сили (розповідаючи потім про військову форму). Вибір синього кольору в більшості дітей асоціюється з кольором неба. Аналіз мотивації вибору дітьми кольорів щодо персонажа, який став на захист іншої людини, показує, що у структурі дитячих доведень простежується три лінії міркувань:

- передача емоційного ставлення до персонажа через підкреслення значимості його вчинку (зробив добру справу, став на захист);
- виокремлення його позитивних особистісних характеристик та висловлення оціночних суджень (добрий, хороший, добре серце, світла душа);
- декларування зв'язку кольору з характеристикою персонажа.

Аналіз вікових тенденцій показує, що кількісне представлення мотивувань кожної групи протягом вікового періоду не зазнає суттєвих змін. Перша група доведень становить 17-19 відсотків від загальної кількості висловлених суджень, друга група міркувань перебуває в межах 30 відсотків. Більшу частину інтерпретацій становлять судження третього типу.

На висловлюваннях цієї групи варто зупинитися більш детально. Саме в них звучать ідеї вияву емоційно-оцінного ставлення до персонажа через вибір кольорової гами. Варто зазначити, що судження цієї групи теж не є однорідними. Перш за все, в дитячих інтерпретаціях можна виокремити судження, що пов'язані з позначенням особливостей кольору. Для даного персонажа діти вибирають колір, який визначається ними, як "світлий", "ясний", "прозорий", "теплий". Другу групу складають міркування, у яких емоційне відношення передається через особистісне ставлення до того чи іншого кольору. Діти підкреслюють: "цей колір мені подобається", "це мій улюблений колір", "він найкращий".

У той же час, на нашу думку, на найбільшу увагу заслуговують у цьому контексті судження дітей, у яких вибір обґрунтовується пошуком зв'язку кольору з характером вчинку ("колір підходить до радості", "добро має бути жовте", "в ангела над головою теж круг жовтий"); приписування кольору певної символіки ("колір любові", "колір сонця", "знак безпеки", "колір добра") та безпосереднє поєднання кольору й емоції ("колір радісний", "веселий", "добрий"). Аналіз вікової динаміки свідчить, що в структурі доведень, які містять безпосереднє зіставлення кольору й емоційно-оцінного ставлення до моральної поведінки, дана група суджень зростає від 39 відсотків у першій віковій підгрупі до 67 відсотків у групі десятирічних дітей. Це дає підставу стверджувати, що хороші вчинки

не лише розпізнаються дітьми, але й викликають емоційний відгук, що в даному випадку виявляється в сприйманні морального вчинку в гамі теплих, світлих кольорів.

Емоційна чутливість через вибір відповідного кольору виявилася і під час інтерпретації інших персонажів морально-етичних сюжетів. Так, при сприйманні хлопчика, що позначався як “забіяка”, діти виявили досить високу однаковість у виборі кольорової гами. Більшість із них у всіх вікових групах вибрала для цього персонажа чорний і коричневий кольори (див. табл. 4).

Таблиця 4

Вибір дітьми кольору для позначення емоційного ставлення до персонажа “забіяка”

Вибраний колір	Кількісні показники вибору певного кольору дітьми різних вікових підгруп (у %)			
	8 років	9 років	10 років	Середні значення
жовтий	-	-	-	-
червоний	3,1	9,4	-	4,2
зелений	-	-	-	-
синій	9,4	3,1	3,1	5,2
коричневий	6,3	3,1	6,4	5,2
фіолетовий	-	3,1	-	1,0
чорний	81,2	81,3	90,6	84,4

Як і під час обмірковування вибору кольору для попереднього персонажа, більшість дітей зосереджувала увагу, перш за все, на особливостях кольору чи на негативних характеристиках персонажа. Вибираючи чорний колір, діти використовували щодо нього такі характеристики, як: “брудний”, “темний”, “похмурий”. Характеризуючи персонажа, вони виявили досить високий рівень селективності під час вибору особистісних характеристик. Персонаж позначався як “безсердечний”, “поганий”, “жорстокий”, “людина з кам’яним серцем”.

Обґрунтовуючи зв’язок кольору з персонажем та його поведінкою, вони підкреслювали, що “забіяка повинен жити в чорному”, “чорний колір йому підходить”, “це колір зла”, “колір, що асоціюється з недобрим”, “схожий на чорта”, “колір пекла”, “знак жорстокості”. Таким чином, можна робити висновок про адекватне розуміння молодшими школярами негативних проявів поведінки, розуміння ними зла як темної сторони людських стосунків. Зіставлення вибору кольорової гами для двох названих персонажів (“захисник” – “забіяка”) показує наявність значних відмінностей двох емпіричних розподілів. Так, для вибірки 8 років $\chi^2 = 497 (p < 0,01)$.

Менш однозначним виявилось емоційне реагування дітей на персонаж, що був представлений дітям як “байдужа людина”, людина, що не втрутилася в конфліктну ситуацію, пройшла повз. Для даного персонажа діти використовували всі кольори спектра, частина з них (у межах 5-8 відсотків) свідчила про помилкове декодування соціальної ситуації, а звідси і неадекватне емоційне реагування. Так, дехто з дітей, особливо в першій віковій підгрупі, пов’язував даний тип поведінки з миролюбністю персонажа, його гордістю чи самостійністю. За таких умов поведінка персонажа сприймалася як нормативна, а він сам позначався у світлих тонах.

Незважаючи на ці інтерпретаційні помилки, можна стверджувати, що для більшості дітей молодшого шкільного віку аналіз даного типу поведінки доступний. Так, близько половини дітей усіх вікових підгруп вибрали для позначення даного персонажа коричневий колір (41,7 відсотка). Друге та третє місця посідають фіолетовий (14,6 відсотка) та чорний кольори (13,6 відсотка). Позначаючи своє емоційне ставлення через кольорову гаму, діти зазначали: “коричневий колір – як чорний”, “колір і не темний, і не світлий”.

Сама ж байдужа людина оцінюється дитиною в альтернативному ключі “не добра, і не погана”, “не дуже зла”, “не така добра” чи більш категорично: “теж зла”. Зіставлення емпіричних розподілів вибору дітьми кольору для позначення персонажів “забіяка” та “байдужий” свідчить про існування відмінностей у цій сфері ще на початку вікового періоду $\chi^2 = 381$ ($p < 0,01$). Відмінності в кольоровій гамі, що використовується при позначенні персонажів “байдужий” і “скривджений”, теж є статистично значущими $\chi^2 = 126$ ($p < 0,01$).

У цілому можна помітити, що з віком кількісне навантаження вибору для цього персонажа теплих кольорів поступово зменшується (з 25,1 відсотка в першій віковій підгрупі до 12,6 відсотка у групі десятирічок). До того ж, частина з них використовується з абсолютної адекватним контекстом. Наприклад, Рома С., вибравши жовтий колір, зазначає: “Хай для байдужого буде цей боягузливо-жовтий колір”.

Підсумовуючи, можна зазначити, що вирішення моральних ситуацій завжди передбачає вміння суб’єкта розуміти почуття іншої людини, враховувати їх під час прийняття рішень. На цій підставі вважаємо, що аналіз кольорових асоціацій дитини щодо персонажа “скривджений” теж дозволяє виокремити певні особливості функціонування емоційного компонента моральної свідомості.

У цілому дитячі міркування дають підставу зробити висновок, що скривдженого діти сприймають переважно на емоційному рівні, що й слугує підставою для його сприйняття як хорошого, доброго,

невинного. Підбираючи колір, діти переважно вибирають шлях підтримки персонажа: “дівчинку ображають, хай вона живе в червоному та гарному”, “цей колір підходить невинному”. Поряд з цим простежуються і спроби через колір передати емоційний стан скривдженого: “це колір болю”, “колір образи”, “коли плачеш, очі стають червоні”.

Аналіз міркувань дитини у сфері кольорово-емоційного сприйняття персонажів морально-етичних ситуацій свідчить про достатній рівень когнітивного та емоційно-ціннісного розвитку свідомості та самосвідомості молодших школярів, що може розцінюватися як основа становлення моральної поведінки.

Виконаний аналіз можливостей дітей у сфері розуміння емоційних аспектів ситуацій дозволяє повернутися до розгляду питання про загальний рівень розвитку моральної свідомості в молодшому шкільному віці. Зіставивши можливості дітей у сфері розуміння сутності ситуації, виокремлення моральних підстав її інтерпретації з визнанням відповідних моральних принципів та розумінням емоційних аспектів ситуації, ми можемо робити висновок про те, що до кінця вікового періоду більшість учнів (63,5 відсотка) досягає рівня, який означений нами як високий (див. табл.5).

Таблиця 5

Кількісні показники наповнюваності груп, виокремлених за критерієм рівня розвитку моральної свідомості

Вікова підгрупа	Кількісні показники представленості груп різного рівня розвитку моральної свідомості (у%)		
	високий	середній	низький
8 років	50,0	46,9	3,1
9 років	65,6	34,4	-
10 років	75,0	25,0	-
Середні показники	63,5	35,5	1,0

У цю групу були включені діти, віднесені до цього рівня за всіма вищезначеними критеріями, а також ті, чий результат за одним із показників відповідали середньому рівню. У переважній більшості це були діти, які допустили незначні помилки при інтерпретації сутності проблемної ситуації. (Зазначимо, що рівні розвитку дітей наймолодшої підгрупи визначалися за двома критеріями: розуміння сутності ситуації та розпізнавання емоційного стану учасників взаємодії.)

Висновки. Отримані результати свідчать, що протягом вікового періоду зростає кількість дітей, інтелектуальні можливості яких у поєднанні з оволодінням моральними нормами дозволяють мо-

лодшим школярам не лише правильно декодувати ситуації, але й декларувати адекватну моральну позицію. При цьому низькі показники простежуються лише у наймолодшій підгрупі. Це свідчить про те, що в період молодшого шкільного віку відбуваються інтенсивні зміни в усіх сферах моральної свідомості, а, отже, віковий період можна називати сенситивним у плані становлення когнітивно-ціннісних та емоційних передумов моральної поведінки. В той же час зазначимо, що у сфері моральних уявлень дітей зустрічаються помилки, які, перш за все, стосуються способів реалізації їх моральних цілей. Їх наявність викликає необхідність шукати шляхи нівелювання цих тенденцій.

Підсумовуючи, зазначимо, що проблема становлення когнітивно-мотиваційних та емоційно-ціннісних основ моральної поведінки визнається в психологічній науці як перспективний і актуальний напрям наукового аналізу.

Список використаних джерел

1. Аливагабов Н.М. Соотношение оценки социальных явлений и нравственного поведения у младших школьников и подростков: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – СПб, 1999. – 165 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. – К.: Либідь, 2003. – Т.1. – 278 с. – Т. 2. – 344 с.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Международная пед. академия, 1995. – 212 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах; Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
5. Гуменникова Т.Р. Формирование первооснов нравственной культуры у младших школьников: Дисс. ... канд. пед. наук: 19.0007 / НИИ педагогики АПН Украины. – К., 1995. – 212 с.
6. Корниенко Н.А. Психологические основы эмоционально-нравственного развития личности. – Дисс. ... д-ра. психол. наук: 19.00.13. – М., 1997. – 566 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 303 с.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – Природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999.
9. Махова М.Ю. Возрастные особенности рефлексивных

- механизмов нравственного сознания школьников. – Автореф. дисс...канд. психол. наук:19.00.07. – Л.,1991. – 19 с.
10. Мильнікова О.М. Формування гуманістичних уявлень в учнів початкових класів. – Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К.,1997. – 162 с.
 11. Плахтій В.І. Формування основ моральної свідомості молодших школярів засобами дитячої літератури: Дис. ... канд. пед. наук:13.00.07 /Вінницький держ. пед. університет ім. М.Коцюбинського. – Вінниця, 2003. – 201 с.
 12. Плотникова Ю.Е. Формирование действия оказания помощи у младших школьников. – Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1998. – 216 с.
 13. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии / Отв.ред. А.В.Брушлинский, В.А.Кольцова. – М.: Наука, 1997. – 462 с.
 14. Сапожникова Л.С. Особенности нравственной регуляции поведения младших школьников // Вопросы психологии, 1990. – № 4. – С.56-60.
 15. Сингаївська І.В. Психологічні особливості прогнозування моральної поведінки в молодшому шкільному віці. – Автореф. дис. ... канд. психол. наук:19.00.07 / АПН України, Інститут психології. – К.,1993. – 18 с.

The article deals with results of experimental research of psychological structure and concrete forms of moral showings of junior pupil personality on the basic of children's ability to fed specialties of emotional conditions of person in the situations when strategy of defending appears.

Key words: moral development, moral consciousness and self-consciousness, junior pupils, emotional condition, strategy of defending.

Отримано: 14.03.2010

Становлення позитивної Я-концепції як мета особистісної адаптації обдарованих дітей молодшого шкільного віку

У статті обґрунтовано теоретичні підходи у дослідженні формування позитивної Я-концепції обдарованих дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: обдарована дитина, особистісна адаптація, позитивна Я-концепція, самооцінка, самосвідомість.

В статье обосновано теоретические подходы в исследовании формирования положительной Я-концепции одаренных детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: одаренный ребенок, личностная адаптация, положительная Я-концепция, самооценка, самосознание.

Актуальність проблеми. Особистість – складне утворення, яке набувається дитиною в соціокультурному середовищі в процесі взаємодії з іншими в ході спільної діяльності і спілкування. Ступінь сформованості та розвиток особистісних утворень (Я-концепції, Я-образу, самооцінки, самосвідомості, ін.) визначають життєвий шлях індивіда. Як зазначає С.Посохова, у цілях самозбереження і самореалізації індивід з раннього дитинства змушений включитися в систему суспільних зв'язків, вступати в комунікацію з іншими людьми, узгоджувати з ними свої дії і поведінку. Наслідком цього включення є формування особистості. Особистість є відносно сталим утворенням, відповідальним за відносини індивіда і соціуму, і ця сталість дає змогу прогнозувати поведінку людини у досить широкому колі ситуацій [5]. Від рівня розвитку та сформованості особистості залежить і еволюція обдарованості. Відомий у психології факт втрати яскравих здібностей до моменту дорослішання вчені пов'язують з особливостями особистісного розвитку. Багато авторів схиляються до думки, що для становлення обдарованої і талановитої особистості необхідне схвальне ставлення до неї соціуму.

Обдаровані діти, як вважає Л.Токарева, знаходяться в стані великого ризику соціальної ізоляції. Реальний рівень здібностей обдарованих дітей не сприймається оточуючими і нормальний для такої дитини процес розвитку оцінюється як аномальна непристосованість до життя. В зв'язку з цим в обдарованих дітей виникають труднощі у взаємостосунках з ровесниками і дорослими [7].

Соціальне середовище, процеси соціалізації й адаптації, соціальна взаємодія впливають на формування та зміну Я-концепції особистості обдарованої дитини, особливо в молодшому шкільному віці. Тому в цей час важливо і необхідно визначити позитивні напрями розвитку дитячої Я-концепції, створити позитивне уявлення про себе та систему установок відносно власної особистості.

Мета публікації полягає у теоретичному аналізі особливостей формування позитивної Я-концепції обдарованих дітей молодшого шкільного віку.

Теоретичний аналіз проблеми. Одним з центральних понять психології особистості є Я, під яким розуміється змістово-динамічний аспект самосвідомості суб'єкта психічної активності, егоїдентичність як процес переживання безперервної самототожності і цілісності людини. Я-концепція є узагальненим уявленням про самого себе, система установок відносно власної особистості, або, як вважають психологи І.Кон, Б.Паригін та ін., “теорія самого себе”.

Відомими є різні напрямки дослідження людського Я: рефлексивне Я і рефлексивне Я (І.Кон), ідеальне Я і реальне Я (К.Роджерс, К.Хорні), суспільство і Я (Е.Фромм), мотивація (А.Маслоу), Я-вчинок (В.Роменець), Я-проблема (А.Фурман).

У психологічній науці є ряд теоретичних шкіл, які вивчають Я-концепцію. Кожна з них по-різному підходить до визначення Я-концепції. У.Джеймс першим з психологів розпочав розробляти проблематику “Я-концепції”. Глобальне особистісне Я він розглядає як первинне утворення, в якому поєднуються Я-усвідомлює і Я – як об'єкт. На його думку, це дві сторони одного цілого, які завжди існують узгоджено: одна з них являє собою чистий досвід (Я-усвідомлює), а друга – зміст цього досвіду (Я – як об'єкт).

Головним орієнтиром для Я-концепції є Я іншої людини, тобто уявлення людини про те, що думають про неї інші: “Я – яким мене бачать інші” і “Я – яким я сам себе бачу” дуже подібні за своїм змістом. Ч.Кулі запропонував теорію Я-дзеркального, стверджуючи, що уявлення людини про те, як її оцінюють інші, суттєво впливає на її Я-концепцію.

Р.Бернс розглядав Я-концепцію як сукупність установок, спрямованих на себе. Ним виділені три складові Я-концепції: а) уявлення людини про саму себе; б) афективна оцінка цього уявлення, яка може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси образу Я можуть викликати більш чи менш сильні емоції, пов'язані з їх сприйняттям чи осудженням; в) конкретні дії, які можуть бути викликані образом Я та самооцінкою [1].

Е.Еріксон дав розвиток концепції З.Фрейда щодо становлення усвідомленого Я індивіда – Его, проте повернув зміст цієї концепції

до соціокультурного контексту. Проблема Я-концепції розглядається ним крізь призму Его-ідентичності, розуміється як продукт певної культури, що виник на біологічній основі, її характер визначається особливостями цієї культури і можливостями певної людини. За Е.Еріксоном, ідентичність – це суб'єктивне почуття безперервної самототожності, що заряджає людину психічною енергією, її джерелом є культурно значуще досягнення [10].

К.Роджерс, представник гуманістичного напрямку в психології, розглядає Я-концепцію як систему самосприйняття, а не як окреме реальне Я. Він вважає, що внутрішня структура Я формується в процесі взаємодії з довкіллям, зокрема зі значимими іншими (батьками, сестрами, братами, ін.) [6]. Під терміном “значимі інші” розуміються люди, які важливі чи значимі для дитини внаслідок того, що вона відчуває їх здатність впливати на її життя. У ранньому дитинстві найбільш значимими іншими для дитини є батьки, пізніше вчителі, група однолітків. У пошуках образу Я дитина обирає значимого іншого та високо оцінює створений ним образ свого Я. Схвалення значимим іншим створює у дитини позитивний образ Я, а постійне дорікання викликає виникнення негативної самооцінки. У будь-якому випадку створений образ стає головним джерелом психологічного досвіду, необхідного для формування Я-концепції.

За Р.Бернсом під Я-концепцією ми розуміємо сукупність усіх уявлень індивіда про себе, яка включає переконання, оцінки і тенденції поведінки. Загально визнаним є погляд на Я-концепцію як систему самоустановок з трьома структурними компонентами: когнітивним – образ Я (уявлення про себе); емоційно-ціннісним (афективним) – ставлення до себе в цілому або окремих сторін своєї особистості, діяльності, поведінки, проявляється в системі самооцінок; конативним (поведінковим) – схильність до певних вчинків, за якими проглядається рівень домагань людини і підсумовується дія перших двох компонентів. Установки на самого себе можуть мати різний рівень усвідомленості, консистентності (взаємоузгодженості), стійкості, динамічності, актуалізованості.

Підсумовуючи погляди на природу Я-концепції в різних психологічних теоріях (У.Джемс, Ч.Кулі, Дж.Мід, Е.Еріксон, К.Роджерс та ін.), Р.Бернс визначає такі модальності глобальної Я-концепції: реальне Я, або уявлення про те, який я насправді; ідеальне Я, або уявлення про те, яким я хотів би бути; дзеркальне Я, або уявлення про те, як мене сприймають інші. Реальне Я формується здебільшого під впливом досвіду самотійної діяльності; ідеальне Я залежить від характеру соціальних підкріплень та емоційної

ідентифікації зі значущими іншими; дзеркальне Я – результат дії рефлексивної свідомості – відсторонення і об'єктивації змісту внутрішнього світу людини. Як зауважує З.Карпенко, “обриси моделі особистості як інтегрального суб'єкта дозволяють вписати названі модальності Я-концепції в рамки моносуб'єкта (реальне Я), полісуб'єкта (ідеальне Я), метасуб'єкта (дзеркальне Я)” [2, с.277].

І.Кон пропонує інший варіант структури Я-концепції: 1) неусвідомлені, представлені тільки в переживанні, установки стосовно себе; 2) окремі парціальні самооцінки; 3) відносно цілісна Я-концепція; 4) Я-концепція як частина системи ціннісних орієнтацій особистості [3]. На думку З.Карпенко, “для гармонійного становлення цілісної особистості важливий збалансований розвиток усіх складників її Я-концепції: фізичного, реального, ідеального, дзеркального й духовного Я” [2, с.279].

Незважаючи на те, що є багато підходів щодо визначення Я-концепції та механізмів її формування, дослідження становлення позитивної Я-концепції обдарованих дітей практично не відбувалось.

Соціальна ситуація розвитку в молодшому шкільному віці, особистісний розвиток обдарованої дитини співвідносяться з формуванням її Я-концепції, зі зміною спонукальної сфери, спрямованості системи ставлень, розвитком особистісної рефлексії і механізму самооцінювання. Обдарована дитина хоче знати, хто вона така, на що вона здатна, співставляючи рівень своїх домагань з досягнутими результатами. Її рефлексія спрямована на усвідомлення свого становища й призначення. Пошуки себе для обдарованої дитини молодшого шкільного віку пов'язані з інтенсивним формуванням її Я-концепції. Я-концепція визначає не просто те, що собою являє обдарована дитина, але й те, що вона про себе думає, як дивиться на свою діяльність і потенційні можливості свого розвитку у майбутньому.

Я-концепція як відносно стійка більш-менш усвідомлена система уявлень особистості про себе (образів власного Я) є основою самовизначення обдарованої дитини, основою її взаємодії з дорослими та ровесниками, основою ставлення до себе. Позитивна Я-концепція обдарованої дитини визначається такими факторами: чітким переконанням у тому, що імponуеш іншим людям; впевненістю у здатності успішного виконання того чи іншого виду діяльності; почуттям власної значущості.

Ми вважаємо, що важливими параметрами позитивної Я-концепції обдарованої дитини молодшого шкільного віку мають бути:

– Я-цінність – відображені дитиною сфери її існування, через які відбувається виокремлення себе, своєї особистості, свого Я;

– Я-образ – як остаточне уявлення про себе, результат усвідомлення своєї глибинної суті, результат роботи над пізнанням себе, осмислення своєї ролі на певному життєвому етапі; це особистість у єдності всіх аспектів її буття, відтворених у самосвідомості;

– самооцінка як суб'єктивне сприймання й оцінка самої себе, своїх якостей, життєвих можливостей, ставлення інших до себе і свого місця серед інших;

– самосвідомість як образ себе, ставлення до себе, здатність рефлексувати з приводу своїх можливостей;

– самоставлення як структурно складне особистісне утворення, що поєднує в собі як загальну оцінку себе самої, так і специфічні особистісні виміри – самоповагу, аутосимпатію, самохвалення, самокритичність, самозацікавленість (близькість до самого себе), очікуване ставлення до себе з боку інших;

– самовизначення (ідентичність) як усвідомлений вибір дитиною позиції у певній життєвій ситуації.

Як бачимо, для Я-концепції (образу власного Я) обдарованої дитини молодшого шкільного віку характерними є всі функції установки щодо самої себе:

– когнітивний компонент – образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значимості;

– емоційний компонент – самоповага, себелюбство, самохвалення, самокритичність тощо;

– оцінно-вольовий компонент – прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу, авторитет.

Уявлення про себе (суб'єктивний образ свого Я) обдарованої дитини у молодшому шкільному віці складається під впливом оцінюючого ставлення з боку дорослих та ровесників, як результат співставлення мотивів, цілей і результатів власних вчинків і дій з канонами та соціальними нормами поведінки, прийнятими у суспільстві, так і від власної оцінки своїх можливостей. Тому, характеризуючи Я-образ обдарованої дитини, перш за все, необхідно вказати на його такі важливі аспекти, як її знання про саму себе і ставлення до свого Я. Однак, не всі аспекти Я-образу усвідомлюється обдарованою дитиною. У її знанні про себе завжди міститься і оцінка. Як зазначає І.Кон, “різноманітні Я у різних людей або на різних етапах в одній людині можуть різнитися за змістом і спрямованістю (негативна, позитивна, амбівалентна); інтенсивністю (глибиною почуттів); контрастністю (значимістю для самооцінки); послідовністю та якістю” [4, с.126]. Прагнення бачити і культивувати у собі соціально-цінні якості є одним з реальних прагнень обдарованої дитини, яке, звичайно, відображається у її Я-концепції.

Добре відомо, що низька самооцінка передбачає неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості. У свою чергу, адекватна самооцінка стає важливим ціннісним аспектом у житті індивіда. На наш погляд, існують три важливі моменти для розуміння самооцінки обдарованої дитини молодшого шкільного віку:

по-перше, важливу роль у її формуванні відіграє співставлення образу Я-реального (ким Я є) з образом Я-ідеального, тобто з уявленням про те, якою обдарована дитина хотіла би бути. Таке зіставлення часто зустрічається у різних психотерапевтичних методиках, де високий ступінь збігу реального Я з ідеальним вважається показником психічного здоров'я. Тому, ті обдаровані діти, котрі досягають характеристик, які визначають для них ідеальний образ Я, мають високу самооцінку;

по-друге, самооцінка обдарованої дитини корелює з тим, як, на її думку, оцінюють її інші;

по-третє, обдарована дитина оцінює успішність своїх дій і проявів через призму своєї ідентичності; вона відчуває задоволення не від того, що вона просто щось робить добре, а від того, що вибирає певну діяльність і саме її робить добре.

Спрямування самооцінки (завищена, адекватна, занижена) особистості починає формуватися в сім'ї як результат міжособистісних взаємин із значущими дорослими, які визначають систему установок, а відтак і розвивають Я-образ дитини. На формування позитивної самооцінки обдарованої дитини впливає клімат родинної взаємодовіри й любові, помножений на авторитет батьків і повсякденну вимогливість до неї.

Соціальна ситуація розвитку в молодшому шкільному віці характеризується тим, що дитина виходить за коло свого сімейного спілкування й встановлює відносини з більш широким світом дорослих і дітей. У ході спілкування з однолітками виробляються навички соціальної взаємодії, формуються соціальні ролі, розширюється уявлення про власну особистість. На думку І.Кона, таке включення в стосунки з однолітками створює можливість самоствердження дитини, набуття нею нових ролей, появи нових критеріїв самооцінки.

Як система, що постійно розвивається, самооцінка (адекватна чи неадекватна) функціонує в різних формах, видах, на різних рівнях організованості і є виявом суб'єктивної активності дитини. Індивідуальні особливості особистісної самооцінки обдарованих дітей молодшого шкільного віку, як показують результати наших досліджень, впливають на формування характерологічних рис, як впевненість (невпевненість), критичність (некритичність), актив-

ність (пасивність), комунікабельність (замкнутість), емоційна стабільність (емоційна лабільність).

За В. Франклом, одним із необхідних атрибутів особистості є її свідомість, через яку постає особистісне сприймання оточуючого світу та Я-концепція. Процесом, за допомогою якого дитина пізнає себе є її свідомість і самосвідомість, що забезпечують відкриття нею власного неповторного внутрішнього світу, індивідуальності своєї особистості, формування цілісного уявлення про себе.

Самосвідомість, на думку І. Чеснокової, “являє собою констатуючу ознаку особистості, що формується разом з її становленням” [9, с.148]. Вона пропонує розрізняти два рівні самосвідомості залежно від того, в якому контексті відбувається співставлення про себе: самопізнання в системі “Я – інша людина” та самопізнання у процесі аутокомунікації, тобто в системі “Я – Я”.

Для другого рівня самопізнання специфічним є те, що співставлення про себе відбувається не в системі “Я – інша людина”, а в системі “Я – Я”. Саме на цьому рівні обдарована дитина оперує вже готовими знаннями про себе, отриманими в різний час і в різних ситуаціях.

Особливе місце у психологічному світі обдарованих дітей посідає рефлексія, яка виникає на основі їхньої самосвідомості. Очевидна схильність до рефлексії є характерною особливістю обдарованих дітей. Ця тенденція має онтогенетичну зумовленість і перебуває у безпосередньому зв’язку із загальним особистісним становленням обдарованої дитини та зумовлює пошук дитиною власного Я.

Здійснюючи особистісну рефлексію, обдарована дитина досліджує себе як суб’єкта спілкування (свій внутрішній світ, поведінку) у зв’язку з переживаннями інших дітей (людей) учасників взаємодії. Таким чином, особистісна рефлексія забезпечує усвідомлення дитиною власних якостей і рис характеру, особливостей діяльності, ставлень до себе та інших, своїх можливостей і досягнень, успіхів чи невдач, стимулює творчість.

Кожен акт рефлексії обдарованої дитини моделюється на основі самосвідомості, що є показником її особистісної адаптації, і являє собою взаємодію самопізнання та самоставлення. Центральне місце у самоставленні дитини займають самоповага і любов до себе. Сутність самоповаги полягає в тому, що обдарована дитина відчуває по відношенню до себе. Це емоційний компонент особистості, який впливає на характер досягнутих результатів і є джерелом її творчості, життєстійкості та оптимізму.

Реалізація основних потреб обдарованої дитини у молодшому шкільному віці веде до становлення якісно нової Я-концепції, яка поділяється на Я-реальне та Я-ідеальне. Між Я-ідеальним і Я-

реальним існує істотна різниця: якщо в обдарованої дитини високий рівень домагань і добре усвідомлені можливості (можливості і досягнення є відображенням власних уявлень про себе) завдяки особистісній адаптації, то вона впевнена, врівноважена, доброзичлива; якщо ж в обдарованої дитини високий рівень домагань і недостатньо усвідомлені можливості через недостатню особистісну адаптованість чи дезадаптованість, то це призводить до невпевненості в собі, що зовні може виражатися в агресії і роздратованості. Постійні негативні переживання, замкнутість, ізолюваність, невпевненість призводять до того, що розумова активність обдарованих дітей знижується, зменшується її інтелектуальна продуктивність.

Психологічна ситуація, що може призвести до формування негативної Я-концепції і спричинити появу особистісної дезадаптованості, за А.Фурманом, є ситуацією невизначеності, неспокою, апатії, відчуження, неприязні, антипатії, непорозуміння, недовіри, несприйняття, осуду, конфліктності, зневаги, ненависті, агресивності, жорстокості [8]. На нашу думку, ознаками негативної Я-концепції обдарованих дітей молодшого шкільного віку може бути: несформований образ Я, спотворене уявлення про себе, амбівалентність переживання та ставлення до себе, неприйняття себе, незадоволення собою, висока тривожність, низька самооцінка, невпевненість, переживання власної неповноцінності, агресивність, конфліктність, гіперактивність, негативізм, егоцентризм, сором'язливість, низька комунікабельність, замкнутість, почуття провини, роздратованість, невротичність. Як зазначає А.Фурман, "важливо сформувані позитивну Я-концепцію, а відтак і високу самоадаптованість людини. Це буде означати, що у її внутрішньому світі переважатимуть дбайливе і захоплене ставлення до себе, самоповага, прийняття себе, відчуття власної цінності, віра в успіх, оптимізм, довіра і внутрішня свобода" [8, с.89]. Психологічна ситуація, що забезпечуватиме формування позитивної Я-концепції як мети особистісної адаптації в обдарованих дітей молодшого шкільного віку має бути ситуацією довіри, доброзичливості, взаєморозуміння, взаємоповаги, схвалення, асертивності, симпатії, приязні.

Отже, розгляд позитивної Я-концепції як мети особистісної адаптації обдарованих дітей молодшого шкільного віку дає нам підставу зробити такі **висновки й теоретичні узагальнення**:

1. Я-образ, самооцінка, самосвідомість, самоставлення є важливими компонентами у структурі Я-концепції обдарованих дітей молодшого шкільного віку, які забезпечують її особистісну адаптацію та впливають на модальність емоційних переживань і формування індивідуальних характерологічних рис.

2. Позитивна Я-концепція є системою уявлень обдарованих дітей, що містить усвідомлення своїх: когнітивних (інтелектуальних) властивостей, котрі організуються в Я-образі; емоційно-ціннісних самоставлень, що виявляються у самооцінці; поведінкових дій; суб'єктивно сприйнятих соціальних чинників.

3. Напрями розвитку позитивної Я-концепції обдарованих дітей молодшого шкільного віку мають свої особливості. У сфері їхньої самосвідомості поперемінно переважають когнітивна (Я-образ), емоційно-оцінкова (Я-ставлення), вчинкова (Я-вчинок) складові позитивної Я-концепції, які наповнюють їхній внутрішній світ суб'єктивно-індивідуальним потенціалом.

4. Позитивна Я-концепція обдарованих дітей молодшого шкільного віку є основою їхнього самовизначення, ставлення до себе, взаємодії з дорослими та ровесниками.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и ее воспитание: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
3. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
4. Кон И.С. Открытие “Я”. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
5. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2001. – 240 с.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. – М.: Изд. Группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 480 с.
7. Токарева Л. Соціалізація і розвиток обдарованої дитини // Соціальна психологія. – 2006. — №1. – С. 94-102.
8. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 197 с.
9. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996. – 214 с.

The article deals with theoretical approaches to research of forming positive self-conception of gifted children of primary classes age.

Key words: a gifted child, personal adaptation of a gifted child, positive self-conception, self-appraisal, self-consciousness.

Отримано: 9.03.2010

Відмінності у проявах стратегій процесу розуміння творчих стоматологічних задач лікарями з різним досвідом практичної роботи

У статті проаналізована психологічна сутність мисленневих стратегій. Зокрема описано відмінності у проявах стратегіальних тенденцій розуміння творчих стоматологічних задач лікарями з досвідом практичної діяльності, лікарями-інтернами та студентами V курсу. Це, в свою чергу, веде до переважання однієї із стратегій мислення, якими послуговуються лікарі-стоматологи в процесі розв'язання творчих стоматологічних задач: аналогізування, комбінування, протиставлення, стратегія випадкових підстановок.

Ключові слова: творчість, творче стоматологічне мислення, творча стоматологічна задача, мисленнева діяльність, аналогізування, комбінування, протиставлення, стратегія випадкових підстановок.

В статье анализируется психологическая сущность мыслительных стратегий. В частности описаны различия в проявлениях стратегических тенденций понимания творческих стоматологических задач врачами с опытом практической деятельности, врачами-интернами и студентами V курса. Это, в свою очередь, ведет к преобладанию одной из стратегий мышления, которыми пользуются врачи-стоматологи в процессе решения творческих стоматологических задач: аналогизирование, комбинирование, противопоставление, стратегия случайных подстановок.

Ключевые слова: творчество, творческое стоматологическое мышление, творческая стоматологическая задача, мыслительная деятельность, аналогизирование, комбинирование, противопоставление, стратегия случайных подстановок

Постановка проблеми. Завдання, що постають сьогодні перед нашим суспільством, пов'язані з пошуком резервів підвищення ефективності діяльності людини, що значною мірою криється у розкритті її творчого потенціалу. Творчих рішень вимагає будь-яка сфера діяльності людини, зокрема професійна. Саме тому, готуючи в стінах вузу майбутнього спеціаліста, слід максимально орієнтувати його на творче ставлення до майбутньої професійної діяльності. Як відомо, творчість – процес утворення чогось нового, раніше для даного суб'єкта невідомого. Здатність побачити проблему там, де все

здається простим і зрозумілим – це також ознаки творчості. Педагогів медичних навчальних закладів, у першу чергу, повинні цікавити питання, пов'язані з формуванням творчого підходу студентів до вирішення майбутніх фахових завдань майбутнього спеціаліста. Адже давно і справедливо підмічено, що клінічна діяльність – це різновидність мистецтва (*ars medica*), тобто сплав знань і досвіду, мислення й інтуїції [6]. Це залишається актуальним і сьогодні. Однак практика показує інше. Поки що в навчальному процесі все ще переважає тенденція до сліпого нарощування знань та заучування. Тому важливо віднаходити такі методи навчання майбутнього лікаря, який був би підготовлений до вирішення будь-яких, часто несподіваних, незнайомих лікарських проблем.

Виходячи з цього, на перший план висувається **проблема** з'ясування психологічної сутності мисленневих процесів лікаря, що опинився перед вирішенням нестандартного лікарського завдання. В цьому спектрі знаходиться проблема розуміння. Як відомо, останнім часом науковців все більше цікавить психологічна сутність розуміння. Серед таких роботи С.Л.Рубінштейна, Г.С. Костюка, А.В. Антонова, Л.П. Добраєва, В.В. Знакова, Ю.К. Корнілова, О.М. Соколова, А.О. Смирнова, Н.В. Чепелевої, В.О. Моляко, А.Б. Коваленко, Л.А. Мойсеєнко та ін., однак відкритих питань стосовно цього феномена залишається ще багато. Це стосується зокрема сутності та відмінностей процесу розуміння при різних видах діяльності.

Ми досліджували процес розуміння у діяльності стоматологів, а саме лікарів з практичним досвідом роботи, лікарів-інтернів та студентів V курсу.

Мета даної статті – проаналізувати виявлені відмінності у процесі розуміння творчих стоматологічних задач лікарями з практичним досвідом роботи, лікарями-інтернами та студентами V курсу.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Інтерес науковців до розуміння в діяльності різних фахівців виник уже давно і не слабшає до сьогодні. У сучасних філософських та психологічних концепціях розуміння розглядається як обов'язкова умова діяльності людини.

У психології зустрічається використання поняття «розуміння» у контексті аналізу всіх психологічних аспектів взаємодії людини з предметним світом – пам'ять, сприймання, мова тощо (в широкому значенні). Тобто розуміння виступає як необхідний елемент будь-якого рівня пізнання, спілкування чи всіх психологічних процесів. Крім того, поняття «розуміння» застосовують як компонент лише мислення (у вузькому значенні), що є узагальненим відображенням суттєвих властивостей і зв'язків між предметами і явищами [7].

У психологічній літературі термін «задача» вживається в різних значеннях. Найчастіше, особливо у зарубіжній психології, задача розглядається як деякий зовнішній чинник, що зумовлює активність суб'єкта. В процесі розробки теорії діяльності (Г.О. Баллом, М.Я. Басовим, С.Л. Рубінштейном, О.М. Леонтьєвим, Г.С. Костюком та ін.) був запропонований інший підхід до розуміння задачі, який дозволяє враховувати не тільки зовнішні, але й внутрішні джерела активності (задача як мета). Тобто в задачах, що розв'язує суб'єкт, виявляються і вимоги, поставлені перед ним ззовні, і його особистісні мисленнєві тенденції [3].

У психології «творча задача» переважно ототожнюється з проблемною ситуацією і обумовлюється характером перебігу її розв'язання. Тому серед ознак творчої задачі можна виділити: 1) наявність новизни задачі для конкретного суб'єкта; 2) наявність моменту «блокування» процесу розв'язання після тривалого нерезультативного пошуку, що веде до неправильних відповідей; 3) зміну домінуючих рівнів у процесі розв'язання аж до переходу неусвідомлюваних рівнів у ранг домінуючих; 4) можливість розв'язувати кількома способами. Так, одна і та ж сама задача може бути творчою для одного суб'єкта і нетворчою для іншого [7].

Творча задача, як модель творчої діяльності, має бути багатосмисловою і містити приховану проблемність. У деяких випадках можливі декілька варіантів розв'язання: шаблонний, стереотипний, за допомогою відповідного алгоритму а також нешаблонний, творчий, який є наслідком розуміння суб'єктом прихованої проблемності задачі. Зазвичай, перший варіант є надто об'ємним і складним, тоді як другий – простий.

Задача – могутній засіб розвитку творчих здібностей студентів, а досвід розв'язання задач – це шлях до формування і розвитку творчого мислення (на протигагу запам'ятовуванню без належного розуміння). Творчою буде та задача, процес розв'язання якої не вкладається в готові схеми чи методи розв'язування. Тобто минулий досвід того, хто її розв'язує не містить готових методів, дій, які можна було б застосувати у випадку розв'язання нестандартної задачі. Така задача буде джерелом розумової активності для розв'язуючого, бо вимоги задачі та наявний досвід, вступаючи у протиріччя, створюють рушійну силу, що викликає активну мислительну діяльність, спрямовану на пошуки методів розв'язання задачі.

У сучасних психологічних дослідженнях процес розв'язання творчих задач є головним предметом дослідження творчої діяльності. Розв'язання творчої задачі складає для суб'єкта певну трудність, вимагає пошуку активних засобів розв'язання (нових способів чи

методів). У випадку, коли суб'єкт не має таких готових засобів, він змушений у процесі розв'язання самостійно проектувати шлях і спосіб розв'язання. Саме цей момент дозволяє розглядати процес розв'язання творчої задачі як адекватну модель творчої діяльності [3]

Ми ж будемо розуміти під творчою стоматологічною задачею невідомі для стоматолога завдання чи вимоги, що передбачають активізацію його особистісних мисленневих тенденцій для знаходження нового способу розв'язання.

Розуміння являє собою і процес, і результат мислення. Як процес мислення воно бере активну участь у розв'язанні задач, забезпечує успішність цього розв'язання. Найбільш повну характеристику розуміння при розв'язанні творчих задач дає В.О. Моляко. Психологічну сутність процесу розуміння дослідник вбачає у зіставленні нової інформації про досліджуваний об'єкт із наявними у суб'єкта еталонами [8].

Розуміння характеризується як складний мисленневий процес. Тому його доцільно розглядати як розв'язання окремої пізнавальної задачі. Як влучно зазначає Г.С. Костюк «Зрозуміти новий об'єкт – це розв'язати якусь, бодай маленьку пізнавальну задачу» [5, ст. 255].

Для характеристики особливостей процесу розв'язання творчої задачі використовують поняття «стратегія». У психологію поняття «стратегія розв'язання» було введено Дж. Брунером та його школою. Воно було запропоноване з метою уточнення форм організації мисленневої діяльності людини у процесі розв'язання суб'єктом задач творчого типу. Різні дослідники у поняття «стратегія» вкладають найрізноманітніший, іноді навіть суперечливий зміст: модель розв'язання, послідовність процесу розв'язання, схема розв'язання, спосіб розв'язання, метод розв'язання, план розв'язання, засіб розв'язання і т. д. Спільним для таких підходів є акцент на евристичності поняття «стратегія».

Достатньо ґрунтовно такі дослідження мисленневих стратегій проводились у процесі розв'язання конструкторсько-технічних задач В.О. Моляко, математичних та технічних задач Л.А. Мойсеєнко, соціальних задач А.Б. Коваленко. У даній роботі ми віддаємо перевагу підходу, що запропонований В.О. Моляко. З його точки зору, стратегія не містить ні плану, ні способу, ні методу розв'язання, а являє собою суб'єктивну розумову тенденцію, що спрямовує інтелектуальні дії суб'єкта при розв'язуванні нових задач. Тобто стратегія визначає не програму мисленневих дій, а їх якість, і є відносно стійкою, але гнучкою системою суб'єктивно привабливих дій. При цьому в межах однієї стратегії суб'єкт може мати різні плани, способи розв'язання конкретної задачі. Мисленнева стратегія

суб'єкта, що розв'язує творчу задачу проявляється вже на початкових етапах розв'язання у вигляді переважаючої мисленнєвої тенденції і завершується суб'єктивним переконанням у правильності знайденого розв'язку. У своєму дослідженні процесу розв'язання конструкторсько-технічних задач В.О. Моляко виділяє 5 стратегій: стратегія пошуку аналогів, стратегія комбінаторних дій, реконструююча стратегія, універсальна стратегія, стратегія випадкових підстановок [8].

Під стратегією розв'язання стоматологічних задач ми будемо розуміти певну відносно гнучку систему особистісно і задачно визначених дій, в якій переважає тенденція до переваги одних суб'єктивних дій над іншими. Головним критерієм виділення стратегій є зміст тих чи інших механізмів мисленнєвої діяльності, окремих операцій, які забезпечують їх функціонування. Опираючись на виявлену дослідниками сутність розуміння творчої задачі та стратегіальний підхід до аналізу розв'язання творчих задач, ми обрали основним завданням нашого дослідження виокремити та вивчити мисленнєві стратегії в процесі розуміння творчих стоматологічних задач.

В.В. Знаков, опираючись на найбільш значущі для процесу розуміння задачі пізнавальні процедури – впізнавання знайомого в новому і висування гіпотез про минуле чи майбутнє об'єкта, об'єднання елементів, що розуміються, в ціле виводить чотири форми розуміння: розуміння-впізнавання, розуміння-прогнозування, розуміння-об'єднання, розуміння-пояснення [2].

Ряд дослідників пояснюють механізм розуміння через осмислення та переосмислення. За Л.Л.Гуровою процеси розуміння в досягненні суті повідомлення і в процесі прийняття рішення, при мисленнєвій діяльності, спрямованій на розв'язання задач, мають загальну психологічну сутність, споріднений механізм. Така спорідненість полягає в утворенні на основі смислових зв'язків цілісності, адекватної об'єктивному значенню цієї інформації. Відбувається перехід об'єктивного інформаційного змісту в суб'єктивну сферу смислів розуміння. Такий перехід є необхідною умовою розуміння. Без нього, без внутрішнього «перекладу» об'єктивного інформаційного змісту в суб'єктивну сферу смислів розуміння не настає і не відбувається засвоєння знань [1].

Ю.К.Корнілов дослідив динаміку розуміння залежно від ступеня осмисленості задачі. Ознайомлюючись із задачею вперше, розуміння опирається на уявлення про важливість певних даних (уявлення, сформовані минулим досвідом) і певна частина тексту стає осмисленою; на наступному етапі об'єкт зіставляє розрізнені дані

між собою, зв'язує їх у системи на основі їх смислу; на останньому етапі настає фізичне розуміння задачі, осмисленість [4].

Н.В. Чепелева визначає розуміння як процес, що характеризується згортанням інформації, перекладом її на внутрішню мову реципієнта “мову смислу”, за рахунок формування предметно-схемного коду, що дає змогу фіксувати зміст тексту у вигляді певної узагальненої смислової схеми [9].

Досліджуючи розуміння творчих задач, А.Б.Коваленко вважає, що основним і найбільш надійним критерієм розуміння творчої задачі є виділення прихованого смислу. На основі експериментальних досліджень процесу розуміння творчих задач автор виділила 6 рівнів розуміння: розуміння-впізнавання, розуміння-пригадування, розуміння-аналогізування, розуміння-комбінування, розуміння як руйнування стереотипів, найвищий рівень розвитку розуміння, за допомогою яких можна об'єктивно простежити динаміку розуміння творчих задач [3].

Методи. Вивчаючи стратегії пошукових дій лікарів-інтернів, практичних лікарів та студентів V курсу, ми розпочали їх аналіз із виявлення мисленневих тенденцій при дослідженні процесу розуміння творчих стоматологічних задач. В експерименті взяли участь 20 лікарів-інтернів, 20 практичних лікарів, які проходили передатестаційний цикл в Івано-Франківському національному медичному університеті та 20 студентів V курсу.

Для даного експерименту ми, за допомогою кваліфікованого стоматолога розробили систему експериментальних задач (теоретично), спрямованих на вивчення процесу розуміння в творчому стоматологічному мисленні. Було підібрано 6 серій стоматологічних задач, які були новими за змістом або формою подання досліджуванам, тобто вони були творчими стоматологічними задачами: I серія: тестові задачі; II серія: задачі, які мають декілька варіантів розв'язку; III серія: задачі, в яких відсутня вимога; IV серія: задачі, в яких відсутня частина умови (з неповною умовою); V серія: задачі, які не мають розв'язку; VI серія: задачі з надлишком інформації. В кожній експериментальній ситуації діяльність досліджуваних зводилась до розв'язання творчої стоматологічної задачі в умовах, що пов'язані із змістом і формою подання задачі. Це сприяло активізації різних прийомів пошукової діяльності.

Експериментальна ситуація проходила наступним чином: робота проводилась індивідуально, спочатку досліджуваній заповнював анкету (розроблену нами для отримання більш ширшої інформації про особистісні дані досліджуваного), далі кожен з учасників отримував і розв'язував по 6 задач (по одній із кожної серії)

у передбачуваному експериментом режимі у присутності експериментатора. Виконання завдань не обмежувалося часом, досліджувані могли в будь-який момент відмовитись від виконання завдань.

Результати експериментального дослідження. Услід за дослідженнями низки науковців (В.О.Моляко, А.Б.Коваленко, Л.А.Мойсеєнко та інші) наш експеримент показав, що у творчому медичному, зокрема стоматологічному мисленні, також функціонують виділені Моляко В.О. мисленнєві тенденції. В процесі розв'язання нестандартних стоматологічних задач лікарями з практичним досвідом роботи, лікарями-інтернами та студентами V курсу можна виділити певні мисленнєві стратегії (див. табл. 1)

Таблиця 1

Кількісні показники (у %) використання певної мисленнєвої стратегії при розв'язанні творчих стоматологічних задач різних серій лікарями з різним досвідом практичних робіт

(Л – лікарі з досвідом роботи,

I – лікарі-інтерни, V – студенти V курсу)

Тип задачі	Мисленнєві тенденції														
	Аналогізування			Комбінування			Протиставлення			Не з'ясована			Відмовились розв'язувати		
	Л	I	V	Л	I	V	Л	I	V	Л	I	V	Л	I	V
I	60	75	80	25	10	5	10	5	5	10	15	-	-	-	
II	60	60	90	30	30	5	5	5	5	5	5	-	-	-	
III	70	60	80	15	25	10	10	5	5	5	5	-	5	5	
IV	50	50	75	45	30	20	5	15	-	-	5	-	-	5	
V	70	65	80	15	25	15	5	5	-	10	5	5	-	-	
VI	50	70	65	25	25	25	10	-	-	5	5	5	10	-	5
Всього	60	63,3	78,3	25,8	24,2	13,3	7,5	5,8	-	5	5,8	5,8	1,7	0,8	2,5

У стоматологічній діяльності лікаря операція порівняння є домінуючою. Саме вона й породжує дії за аналогією, всупереч аналогії, чи поєднує їх. Це можна пояснити існуванням у стоматології (як і у медицині вцілому) алгоритмів розв'язання багатьох завдань, існуванням багатьох правил, що регламентують пошукову діяльність. Їх лікар набуває в процесі навчання (така методика навчання). Тому при розв'язанні стоматологічних задач часто спостерігаються дії за аналогією. У нашому випадку дії за аналогією переважають і у лікарів з практичним досвідом роботи – 60 %, і у лікарів-інтернів – 63,3 %, але найчастіше дії за аналогією – 78,3 % спостерігаються у студентів V курсу. Проте при розв'язанні нестандартних стоматологічних задач тенденція до аналогізування визначається пошуком

аналогічного до існуючого еталона зв'язку між структурними елементами задачі, пошуком відповідних симптомів, а не сліпе використання відомого способу дій.

Розуміння діагнозу може відутись в результаті комбінування: після аналізу, співставлення і перекомбінування складових частин, конструюється цілісне бачення його змісту. Ця мисленнева тенденція визначається перебудовою структури задачі і на цій основі виявленням нових зв'язків між елементами, можливостей залучення нових теоретичних фактів, нових властивостей утворених зв'язків. Ми фіксували комбінаторні дії у 25,8 % лікарів з досвідом роботи, 24,2 % лікарів-інтернів та 13,3 % у студентів V курсу.

Іноді для досягнення результатів досліджувані діяли всупереч аналогії. На перший план висувалися інші властивості структурних елементів, інші симптоми, на основі яких настає розуміння задачі. Дії всупереч аналогії також домінують у лікарів з досвідом роботи і складають 7,5 %, у лікарів-інтернів – 5,8 %, тоді як у студентів V курсу дій всупереч аналогії не виявлено.

Час від часу спостерігаються мисленневі маніпуляції без будь-якої закономірності, шляхом вгадування, що є прикладом стратегії випадкових перестановок за В.О. Моляко. У даному дослідженні мисленневі маніпуляції «навмання» спостерігаються у 5 % у лікарів з досвідом роботи, у 5,8 % лікарів-інтернів та 5,8 % студентів V курсу.

Нааявні випадки відмови від розв'язання того чи іншого виду задач. Відмовились розв'язувати задачі 2,5 % студентів V курсу, в основному, мотивуючи це незнанням. 1,67 % лікарів з досвідом роботи відмовились розв'язувати задачі, оскільки в більшості випадків були невпевнені у їх правильності. Тільки 0,8 % лікарів-інтернів відмовились від розв'язання.

Як ми бачимо, запропоновані пізнавальні задачі викликали у досліджуваних пошукові дії за різними мисленневими тенденціями, частота прояву яких у різних груп досліджуваних теж є різною.

Висновки. Процес розуміння творчих стоматологічних задач проходить на основі певних мисленневих тенденцій: аналогізування, комбінування, протиставлення чи маніпуляції «навмання». Відмінності у проявах стратегіальних тенденцій розуміння творчих стоматологічних задач лікарями з досвідом практичної роботи, лікарями-інтернами та студентами V курсу проявляються у переважанні однієї з виявлених тенденцій. У студентів V курсу найчастіше проявляється стратегія аналогізування, що може бути свідченням використання засвоєних у процесі навчання знань у пошуковій діяльності. У лікарів з досвідом практичної роботи та

лікарів-інтернів в більшій мірі зустрічаються складніші стратегії – комбінування та протиставлення.

Виявлені результати цікаво було б проспостерігати та проаналізувати не лише розв'язуючи теоретичні пізнавальні задачі, а й на основі практичної стоматологічної діяльності. Крім того, цікавим є питання про зміст виявлених стратегій у різних груп досліджуваних.

Список використаних джерел

1. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач / Л.Л. Гурова. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1976. – 327 с.
2. Знаков В.В. Понимание в познании и общении / В.В. Знаков. – М.: Изд-во РАН Института психологии, 1994. – 237 с.
3. Коваленко А.Б. Психологія розуміння / А.Б. Коваленко. – К., 1999. – 184 с.
4. Корнилов Ю.К. Психологические проблемы понимания / Ю.К.Корнилов. – Ярославль: Изд-во Ярослав. ун-та, 1979. – 80 с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
6. Ляшук П.М. Клініка – вища школа лікарської майстерності / П.М. Ляшук, В.П. Пішак // Бук. мед. вісник. – 2007. – Т. 11, № 1. – С. 151-153.
7. Мойсеєнко Л.А. Психологія творчого математичного мислення / Л.А. Мойсеєнко. – Івано-Франківськ: Факел, 2003. – 481 с.
8. Моляко В.О. Психологія рішення школьниками творческих задач / В.О. Моляко. – К.: Рад. шк., 1983. – 101 с.
9. Чепелева Н.В. Психологія читання тексту студентами вузів / Н.В. Чепелева. – К., 1990. – 100 с.

This article examines the psychological essence thinking strategies. Specifically describe the differences in manifestations strategies trends understanding of the creative dental problems by doctors with experience of practice, young specialists and students of the V course. Which in turn leads to the predominance of one of the strategies of thinking that using a dentists in the creative process of solving dental problems: analogising, combining, contrasting, the strategy of random substitutions.

Key words: creativity, creative dental thinking, creative dental problem, thinking activity, analogising, combining, contrasting, strategy of casual substitutions.

Отримано: 20.03.2010

Ірреальне бажання як філософсько-психологічна категорія

У статті проаналізовано філософсько-психологічний зміст поняття ірреального бажання.

Ключові слова: ірреальність, бажання, ірреальне бажання.

В статье проанализировано философско-психологическое содержание понятия ирреального желания.

Ключевые слова: ирреальность, желание, ирреальное желание.

Метою статті є філософсько-психологічний аналіз німецького речення “ірреального бажання” у контексті категорій “ірреальності” та “бажання”. Пошук речень, що репрезентують ірреальне бажання, передбачає відповідь на питання про місце поняття “ірреальне бажання” у системі філософських і психологічних понять. З’ясування змісту згаданого поняття є критерієм, який допоможе обґрунтовано виділити з сукупності синтаксичних одиниць німецької мови конструкції з семантикою ірреального бажання.

Формальні критерії, на основі яких традиційно виділяють групу синтаксичних структур під назвою “речення “ірреального бажання””, треба класифікувати як недостатні, оскільки ідентичні ознаки виявляють одиниці інших синтаксичних типів, зокрема, окличні речення та речення “ірреальної умови”, з якими речення “ірреального бажання” не вдається чітко розмежувати. На цій проблемі акцентується увага у дослідженнях К.Баузевайн [11], У.Шольц [12, S. 29-160]. Наявність труднощів щодо розмежування на основі традиційних формальних ознак дає підстави припустити, що речення “ірреального бажання” утворюють відокремлену групу синтаксичних конструкцій з притаманною їм системою формальних і семантичних характеристик, що не враховані у сучасних граматиках німецької мови. Перед нами постає завдання з’ясувати специфічний комплекс ознак речення “ірреального бажання”, які дозволили б послідовно й обґрунтовано диференціювати його з-поміж інших структурних типів. Для цього треба розглянути не лише характеристики синтаксичних конструкцій, які традиційно класифікують як речення “ірреального бажання”, а й пов’язане з ним поняття. Поняття “ірреального бажання” недостатньо висвітлене не лише в лінгвістичній, а й у філософській та психологічній літературі. Натомість окремо досліджувалися поняття “ірреальність” та “бажання”. З огляду на існуючий доробок ми намагалися з’ясувати

комплексний зміст, виражений словосполученням “ірреальне бажання”. Він складає понятійну основу, змістом якої обумовлюється граматична, семантична та прагматична своєрідність німецького речення “ірреального бажання”.

У філософії диференційовані такі варіанти значення терміна “ірреальний”: *Ірреальне* (від лат. *irrealis* – неречовинний, нереальний) – 1) неіснуюче; 2) те, що існує в мисленні; 3) спосіб буття значень, абстрактних предметів, на відміну від реального буття чуттєво даних предметів (у неокантіанстві, феноменології як філософських течіях); 4) неможливе; 5) фантастичне; 6) існуюче в думці як уявне, фантастичне; 7) не існуюче в об’єктивній дійсності; 8) ідеальне, на противагу матеріальному, реальному [10, с. 246].

Смисловим ядром значень терміна “ірреальний”, на наш погляд, є зовнішньо, чуттєво не існуюче, те, що належить до внутрішнього, суб’єктивного світу (мислиме, фантастичне, ідеальне, уявне). Мовлення об’єктивує й унаочнює ці внутрішні явища.

Ірреальне як протиставлене реальному не співвідноситься безпосередньо з матеріальними об’єктами. Воно належить до сфери уявного, навколо якої постійно розгортаються наукові дискусії. Їх сутність полягає у з’ясуванні питання: чи можна вважати ірреальне (уявне) відображенням, так само, як відчуття і сприйняття? У разі ствердної відповіді виникає нове питання: як ірреальне може відображати те, чого немає в реальному світі? Ця дискусія є частковим проявом проблеми співвідношення матеріального та ідеального.

Історія філософських досліджень засвідчує, що особливой виразності й гостроти єдність суперечностей матеріального й ідеального набуває в мовленні. Філософи античності поставили проблему пріоритету у співвідношенні ідеї – слова – логосу – розуму, з одного боку, та матеріальної природи – з другого. Варіанти вирішення цієї проблеми відомі як лінія Платона (пріоритет ідеї) та лінія Демокріта (пріоритет матерії). В античній філософії немає чіткого розмежування мови й ідеального, ідея і слово ототожнюються.

Проблема співвідношення мови і дійсності сягає у середньовічну епоху з розгортанням боротьби між реалізмом і номіналізмом щодо первинності поняття (слова) – абстрактного чи предмета – конкретного. У період раціоналізму мова тлумачилася як когнітивна функція, як певне знання. Так, І.Кант вважав знання людини системою, що функціонує в межах заданих схем і переноситься суб’єктом на дійсність: “Розум не бере свої закони (*a priori*) з природи, а приписує їм їй” [3, с. 94].

Одним з перших співвідношення мови й дійсності як лінгвістичну проблему розглядав О.О.Потебня: “Можна вважати, що

наше власне світобачення є правдивим відбитком дійсного світу, але не можна ж нам не помічати, що саме в свідомості полягали причини, чому людині періоду міфів світ уявлявся таким, а не іншим...” [5, с. 510]. О.О.Потебня вважав мову більш чи менш точною картиною світу, відмінною від дійсності.

Вчені зазначали, що суперечність між мовною картиною дійсності й реальністю має будівничий характер, оскільки спонукає до пізнання, пошуку істини, вираженої словесно. Спочатку в центрі уваги дослідників перебувала людина-споглядач і пізнавальні функції мови. Осторонь залишилася проблема значення суперечності *мова – реальність* для людини-діяча. Це питання є ключовим у розумінні мови в структурі творчої діяльності людини. Мова слугує не лише побудові образу дійсності, а й створенню матеріального світу культури. Ще В. фон Гумбольдт наголошував на значенні мови як для суб’єкта пізнання, так і для суб’єкта діяльності: “Як окремий звук стає між предметом і людиною, так і вся мова в цілому постає між людиною і природою, що впливає на неї зсередини і ззовні. Людина оточує себе світом звуків, щоб сприйняти в себе і переробити світ речей” [1, с. 80].

О.О.Потебня зауважував, що саме мовлення є засобом і водночас особливим видом творчості, де людина розкривається як індивідуальність. Сутність творчого процесу полягає у створенні з природного матеріалу матеріальних та духовних продуктів, сукупність яких називають культурою. Творчість передбачає втілення певного задуму, аналогів якому в об’єктивній дійсності до моменту реалізації не існує. У цьому розумінні мовлення, що бере участь у діяльності на етапах формування та реалізації задуму, не відповідає реальності (ірреальне). Ця невідповідність має специфічні функції порівняно з мовленням як засобом пізнання. При створенні задуму йдеться (з усвідомленням цього факту мовцем) про такий зміст мовних форм, якому немає аналогів в реальності. У пізнанні зміст мовлення спочатку сприймається суб’єктом як тотожний образу реальності. Згодом у ході практики виявляється суперечність між висловленим у мовленні і реальним станом речей, що веде до нового етапу пізнання і створення нової мовної картини. У творчості має місце інверсія послідовності згаданих етапів. Суб’єкт усвідомлює суперечність задуму дійсності, його метою є втілення задуму, тобто усунення суперечності. Отже, суперечність мови і дійсності має динамічний, етапний, процесуальний характер.

Термін “бажання” у назві «речення “ірреального бажання”» пов’язаний з психологічним явищем бажання, яке традиційно відносять до мотиваційної (спонукальної) сфери особистості. Залежно від ступеня усвідомлення спонукування диференціюються на бажання, хотіння, прагнення, переконання.

Потяги – це мотиви поведінки, що є недиференційованою, мало усвідомлюваною, безпредметною потребою. Допоки людина знаходиться під владою потягів, її воля не проявляється. І лише, тоді коли виникає усвідомлений зв'язок між потягом і предметом, що здатний задовольнити потребу, потяг “упредметнюється” і переходить у бажання. Таке “упредметнення” і є передумовою вольового акту – предмети стають об'єктами бажань.

Бажання – це мотиви поведінки, що характеризуються достатнім усвідомленням потреб. Виникає бажаність предмета, складна взаємозалежність між предметом і бажанням. З цього моменту починається усвідомлення потреб, процес саморегуляції поведінки [2, с. 292-293]. Зародження бажань означає початок цілеформування. Наявність мети, тобто образу майбутнього результату діяльності, є атрибутом усвідомленої форми людської поведінки.

Процес діяльності представлений трансформаціями внутрішніх психічних утворень за ланцюжком: потреба → мотив (бажання, інтерес, прагнення) → мета → реалізація. Однак бажання хоча й передбачає усвідомлення мети, проте не містить міркувань щодо засобів її досягнення. До того ж бажання бувають різної інтенсивності, можуть стримуватися і ставати побажаннями. Поява взаємовиключних бажань зумовлює необхідність вибору між ними. Бажання зумовлює власне вольовий акт, якщо до усвідомлення мети долучається установка на її реалізацію, спрямованість на оволодіння певними засобами досягнення, тобто коли з'являється хотіння – усвідомлений мотив, цілеспрямоване прагнення діяти певним чином. Хотіння належить до емоційних утворень, але разом з тим воно містить ідею чи уявлення, так званий інтелектуальний конструкт [2, с. 293]. Отже, бажання – це такий рівень усвідомлення людиною потреб, коли вона встановила об'єкт потреби, але ще не визначила шляхів її задоволення.

Підсумуємо особливості бажання, які вирізняють його серед інших мотивів поведінки: 1) усвідомлення об'єкта задоволення потреби (того, що може задовольнити бажання); 2) позитивне емоційне забарвлення; 3) стимулюючий характер; 4) віднесеність до початкових етапів вольового акту, коли є спрямованість на певний об'єкт, але відсутнє чітке уявлення про шляхи реалізації задуму. Поняття бажання координується з такими функціями вираження ірреального в мові, як прогнозування і комбінування при формуванні задуму. Якщо образ ірреального містить уявлення про задум і майбутній результат, то бажання спонукає реалізувати цей задум. Ірреальне бажання відіграє функцію планування та організації діяльності, коли особистість хоче чогось досягти і визначила, чого саме досягти. Ірреальне як образ уявного стану речей складає

змістовий бік діяльності, сутністю якої є постановка мети – того, чого треба досягти. Бажання надає діяльності імпульсу, енергетики і становить її мотиваційно-спонукальну сторону.

Ірреальне бажання як психологічне явище, що, вербалізуючись, представляє один з фрагментів мовної картини ірреального, має прямі кореляти у граматичній структурі природних мов:

- (1) Якби зараз було літо! / Було б зараз літо (укр.);
- (2) Если бы все это изменилось! / Изменилось бы все это... (рос.);
- (3) If I were you! / Were I you... (англ.);
- (4) S'il faisait beau... Si j'tais...(франц.).

У німецькій мові це явище позначає відповідна синтаксична конструкція – так зване *речення “ірреального бажання”*:

- (5) Wenn du das getan hättest! / Hättest du das getan...,

Проаналізуємо зміст поняття “бажання” у словосполученні “ірреальне бажання”. Це дозволить з’ясувати, чому саме “бажання”, а не “намір”, “прагнення” чи інший мотив стало компонентом назви речення “ірреального бажання”.

Конкретизуємо згадані ознаки бажання як мотиву людської діяльності на прикладі речення “ірреального бажання”. Насамперед, варто відзначити наявність усвідомленого об’єкта бажання. Усвідомленим ми вважаємо об’єкт, виражений:

а) конкретною словесною вказівкою, що співвідноситься з відповідними явищами дійсності:

Ich wollte, du wärest schon fort.“ (Danella, Familiengeschichten, S. 234);

б) вказівним займенником, зміст якого зрозумілий з контексту: “Wenn ich das doch wäre! Endlich frei von meiner verdammten Vergangenheit!“ (Fischer, Das Geheimnis der Greta K., S. 468);

в) опосередкованою вказівкою:

“Wenn du wüßtest, Rapunzel...” (Fischer, Das Geheimnis der Greta K., S. 424).

Для більшості речень “ірреального бажання” характерне усвідомлення об’єкта бажання. Приклади, де була б відсутня вказівка на зміст бажання або об’єкт його задоволення, на матеріалі німецької мови фіксуються дуже рідко:

“Hätte er doch!“ (Fischer, Da wir uns lieben, S. 306);

“Ich hätte gern...“ (Tucholsky, Schloss Gripsholm, S. 49).

Такі конструкції притаманні здебільшого усному мовленню, вони відзначаються високим ступенем емоційності, їх зміст безпосередньо пов’язаний із ситуативним контекстом, який і розкриває об’єкт бажання. Отже, ознака усвідомлення об’єкта бажання властива більшості речень “ірреального бажання”.

Здійснення бажаного сприймається мовцем, який виголошує речення “ірреального бажання”, як добро для себе, а відтак по-

в'язується з позитивними емоціями. Низька ймовірність реалізації, навпаки, засмучує адресанта. Значну роль у передачі емоційного навантаження речення відіграє своєрідна інтонація, яка сприймається слухачем як жаль з приводу низької ймовірності реалізації:

“Wenn das so leicht wäre”, seufzte sein Nachbar, ein kurzsichtiger Jungling (Kästner, Zu treuen Händen, S 103);

“Ich möchte Ihnen gerne nahe sein, mein Kläuschen“, seufzte Oskar Hähnlein, “ganz nahe!“ (Fischer, Mit einem Fuß im Himmel, S. 61).

Емоційність передають також лексеми (модальні частки: *nur, doch, bloß, wenigstens*, вигуки *ach, och, o, ja*):

“Ach, Liselotte! seufzte Hein Grotius”. “Wenn es *doch* wahr wäre!“ (Fischer, Mit einem Fuß im Himmel, S. 10);

“Ach”, seufzte die Lehrersfrau, “wenn es der Unsere wäre!“ (Brëzan, Mannesjahre, S. 35).

На письмі фіксуються знак оклику або три крапки. Отже, принцип “бажання – приємне” також реалізується у реченні “ірреального бажання”.

Речення “ірреального бажання” сигналізує про неможливість негайного виконання бажаного, що й викликає у продуцента негативні емоції. Однак, якщо реалізації не відбулося в минулому, ймовірність її в майбутньому не виключена. Водночас, спонукальний характер бажання поєднується з пасивністю мовця, який хотів би здійснити бажання завдяки сприятливим обставинам, сторонній допомозі, а не власним зусиллям.

За допомогою речення “ірреального бажання” адресант спонукає слухача посприяти виконанню бажання (1) або навіть виконати його. Коли передбачуваним виконавцем є мовець, позначений особовим займенником *ich*, нюанс спонукування слухача залишається (2):

(1) “Wenn *du* mir nur zuhören wolltest.“ (Fischer, Da wir uns lieben, S. 319);

(2) “Wenn ich nur bald einen Termin bekäme!“ (Fischer, Da wir uns lieben, S. 209).

За допомогою такої мовної формули звертаються до людини, яка безпосередньо не впливає на хід подій (у прикладі (2): не має права дати дозвіл на побачення), але може так чи інакше зреагувати на висловлення. Мовець, у свою чергу, передбачає можливі варіанти реакції (*співчуття, порада, допомога* тощо). Таким чином, реченню “ірреального бажання” притаманний спонукальний характер, спрямований як на мовця, так і на слухача, що відповідає ознакам “бажання” як психологічного явища.

У реченні “ірреального бажання” відсутня вербалізована умова виконання бажання, контрольована співрозмовниками. Умови

здійснення детерміновані контекстом і мають надсуб'єктивний, некерований характер. У змісті речення можливий натяк на обставини, вплив на які перебуває поза волею людини. Вони самі собою можуть скластися вдало або ні:

“Hätt ich den Blödsinn nicht erlaubt.“ (Zuckmayer, Der Hauptmann von Köpenik, S. 83);

“Schade. Ich hätte Hendrik gern wiedergesehen.“ (Konsalik, Das Doppelspiel, S. 327).

Останнє речення можна продовжити за схемою: “однак, ситуативні умови цьому завадили”. Невизначеність умов реалізації бажання в реченні “ірреального бажання” очевидна.

Аналіз характеристик бажання, вербалізованого за допомогою речення “ірреального бажання”, засвідчує, що вони (характеристики) відповідають ознакам “бажання” як специфічного різновиду мотивів. Назва речення “ірреального бажання” психологічно точно іменує бажане для мовця розгортання подій саме як “бажання”, розмежовуючи його з “потягом”, “прагненням”, “мрією”, які мають інші психологічні ознаки. Скорочено покажемо основні відмінності зазначених мотивів за допомогою табл. 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика мотивів

Мотив	Ознаки мотиву		
	наявність усвідомлення	емоційна модальність	функція у вольовому акті
потяг	–	+ / –	зародження мотивів
бажання	+	+	постановка мети
переконавання	+	+	здійснення вибору
прагнення / намір / хотіння	+	+	установка на виконання
мрія	+	+	віддалене виконання в майбутньому

У назві речення “ірреального бажання” компонент “бажання”, як психологічний термін, представлений не в широкому розумінні, коли поняття “бажання” – “прагнення” – “потяг” – “мрія” ототожнюються. У цьому випадку синонімічні заміни неможливі, оскільки вони спотворили б точність відображуваного явища. Наприклад, заміна терміна “бажання” компонентом “потяг” мала б позначати нерозуміння мовцем об'єкта бажання, відтак у реченні переважали б неозначені займенники та інші засоби передачі невизначеності.

Варто зазначити, що бажання, реалізація якого неможлива ніколи і за жодних обставин, не має сенсу для особистості. Скажімо,

дивними виглядають фрази на зразок: “*Ja, wenn die Welt vielleicht quadratisch war!*” (Kastner, *Leben in dieser Zeit*, S. 215). Такі конструкції не сприймаються слухачем як висловлення бажання, хоча формально є ними. Ми не можемо погодитися з поширеним тлумаченням ірреального способу як категоріальної форми непрямого способу, що вказує не лише на те, що цієї дії (стану, процесу) немає в дійсності, а й що вона і не може відбутися. За словами К.А.Крашеникової, “заперечення і ствердження, хоча і є рамками, до яких вміщені ці види модальності, проте самі не є видами модальності” [4, с. 88]. Бажання з часовою референцією “майбутній” становить певну можливість (ірреальність) і зумовлене баченням кращої перспективи для себе. Ця перспектива викликає позитивні емоційні реакції, що виконують функцію антиципації (передбачення) і водночас спонукають до активності. У деяких випадках людина обмежується приємними переживаннями, не переходячи до діяльності. Як мотив, бажання передбачає здійснення, проте не гарантує його. Звідси такі словосполучення, як утопічне, марне, ірреальне, далеке, нездійсненне бажання, що, однак, не заперечує сподівання людини на його реалізацію.

Як зауважує С.Л.Рубінштейн, “бажати можна й того, у досягненні чого не впевнений, хоча тверде знання абсолютної недосяжності предмета бажання, без сумніву, паралізує, якщо не вбиває бажання” [7, с. 595]. Нездійсненне бажання – це своєрідний психологічний оксиморон, поєднання взаємовиключних понять.

Висновки і перспективи

У філософському розумінні ірреальне належить до сфери можливого й діалектично пов’язане з дійсністю. Цей зв’язок полягає в тому, що дійсне і можливе – дві сторони реального (буття). Відповідно мовна картина світу охоплює не лише наявне на поточний момент, а й можливе. Мовна картина ірреального, як складова мовної картини світу, має свої особливості, зокрема у динаміці суперечності між мовленням і реальністю.

На підставі здійсненого аналізу ми дійшли висновку, що речення “ірреального бажання” – одна з мовних форм, що є складовою мовної картини ірреального (можливого). Цей висновок конкретизується шляхом аналізу бажання як мотиву діяльності особистості. Бажання існує як певний образ майбутнього, що впливає на визначення планів поведінки, обмірковування шляхів їх досягнення, оцінку здійсненності. Бажання становить явище саморегульованої поведінки особистості, воно є певною можливістю і характеризується мірою здійсненності. Усвідомлення цілковитої недосяжності бажання призводить до нівелювання його спонукальної сили і трансформації

в інші психічні утворення.

Аналіз змісту поняття “ірреального бажання” спонукує до перегляду традиційного тлумачення речення “ірреального бажання” як засобу вербалізації нездійсненого бажання. Координація філософських, психологічних і лінгвістичних інтерпретацій цього терміна підводить до висновку, що речення “ірреального бажання” варто розглядати як синтаксичну конструкцію, яка належить до поля мовних засобів оцінки ймовірності здійснення події. Специфічне місце речення “ірреального бажання” у цьому полі визначене характером його модального плану як засобу передачі оцінки низької ймовірності здійснення бажаної події. Таке тлумачення речення “ірреального бажання” визначає принцип подальшого дослідження його прагматичних функцій через призму організації творчої діяльності особистості шляхом побудови задуму, планування та забезпечення сприятливих умов його здійснення.

Список використаних джерел

1. Гумбольдт В. фон Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 2000. – 396 с.
2. Загальна психологія (курс лекцій) / О.Скрипченко, Л.Долинська, З.Огороднійчук та ін. – Київ, 1997. – 436 с.
3. Кант И. Пролегомены по всякой будущей метафизике, могущей возникнуть в качестве науки. – 2-е изд. – М.: Госуд. Социально-Экономическое Изд-во, 1937. – 247 с.
4. Крашенникова Е.А. Ирреальная модальность в немецком языке // Вопр. языкознания. – № 3. – 1960. – С. 86-90.
5. Потебня А.А. Мысль и язык / Антология мировой философии: В 4 т. / Сост. В.В.Богатов, Ш.Ф.Мамедов. – М.: Мысль, 1972. – Т 4: Философия и социологическая мысль народов СССР XIX в. – С. 504-511.
6. Почепцов О.Г. Основы прагматического описания предложения. – К.: Вища школа, 1986. – 116 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: ЗАО “Изд-во Питер”, 1999. – 720 с.
8. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б.А.Серебренников, Е.С.Кубрякова, В.И.Постовалова и др. – М.: Наука, 1988. – 216 с.
9. Сахарчук Л.І. До питання про критерії виділення речень стану в сучасній німецькій мові // Іноземна філологія. – 1971. – Вип. 23. – С. 47-54.
10. Філософський словник / За ред. В.Ш.Шинкарука – К.: Головна ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

11. Bausewein K. Akkusativobjekt, Akkusativobjektsätze und Objektsprädikate im Deutschen: Untersuchungen zu ihrer Syntax und Semantik. – Tübingen: Niemeyer, 1990. – 273 S.
12. Scholz U. Wunschsätze im Deutschen: formale und funktionale Beschreibung; Satztypen mit Verberst- und Verbletzstellung. – Tübingen: Niemeyer, 1991. – 316 S.

The article analyses the philosophical and psychological content of concept of irreal wish.

Key words: irreal wish, wish, irreal wish.

Отримано: 28.03.2010

УДК 159.923.2

М.В. Папуча

Сучасні аспекти особистісного розвитку

Стаття присвячена вивченню сучасних аспектів особистісного розвитку. Аналізуються психологічні особливості та лінії розвитку особистості.

Ключові слова: особистість, розвиток, лінії розвитку особистості.

Статья посвящена изучению современных аспектов личностного развития. Анализируются психологические особенности и линии развития личности.

Ключевые слова: личность, развитие, линии развития личности.

Дослідження психічного розвитку полягає, на думку С.Д.Максименка, у пошуку відповідей на питання про “виникнення психічних явищ, їхнє походження, становлення у життєвих процесах, відновлення та визначення перспектив і проєктів подальшого розгортання” [12, 15]. Відносно окремих психічних явищ можна говорити про значні досягнення генетичної психології – досліджені напрями, закономірності і механізми розвитку пізнавальних психічних процесів, здібностей, мотивів поведінки, тощо.

Особистість у сучасному науково-психологічному підході розкладається на окремі складові частини, які і є дійсним предметом дослідження. Сама ж вона при цьому ніби виноситься за дужки, лише мається на увазі. Вона, отже, зникає з наукового аналізу, і це було б нормально, якби мова йшла про щось схематично-абстрактне. Але ж особистість завжди конкретна, жива і діюча. Щось суттєве весь час вислизає з уваги дослідників. Нам здається, що є певний і елементарний діалектичний розрив. Особистість є (і не може бути нічим іншим) сумою окремих своїх частин – мислення, сприймання,

почуттів, мотивів, характеру тощо. Але водночас вона ніколи не є лише сумою цих частин. Більше того, кожна частина ніколи не існує окремо і самотійно, вона є носієм всієї особистості, а також її відбиттям. Особистість живе, розвивається і формується, як цілісність. В цьому живому русі цілісності змінюються взаємозв'язки окремих складових і змінюються самі ці складові. Але ці зміни – вторинні і третинні, порівняно зі змінами цілого – особистості. Вони виникають після окремого живого руху особистості, накопичуються і сприяють наступним цілісним рухам. Ігнорування цієї простої діалектики призводить до свавільного “розтину” цілісної людської особистості на окремі шматки. Це є, на думку О.С.Арсенєва, зведення особистості до звичайної (хоч і дуже складної) речі серед інших речей [2]. Виникає безособистісна психологія, згодом знеособлюється і педагогіка. Такий стан речей взагалі не можна називати поганим або гарним – сучасна наука (і не лише психологія) просто не знає іншого шляху дослідження.

В цілому ми можемо констатувати, що головна проблема наукового дослідження особистості та її розвитку полягає в тому, що тут не просто співпадають об'єкт і предмет, вони є тотожними. Це нонсенс для сучасної науки (але лише для сучасної). Але факт є факт: будь-яке звуження аналізу зразу руйнує об'єкт дослідження. З цієї ситуації є два виходи: або вивчати окремі складові частини особистості і стверджувати, що тим самим вивчається вся вона, або спробувати, попри усе, здійснити цілісний підхід до особистості. З першим виходом тепер все зрозуміло – там особистість не вивчається, а на підставі конкретних даних про окремі психічні явища вибудовується певна схема. Другий вихід теж має свої проблеми і недоліки, але саме в цьому напрямі ми будемо рухатись в своєму подальшому аналізі¹.

¹ До речі, парадоксальність особистості як об'єкта дослідження чітко видно, якщо взяти площину наукових понять. Існує дуже багато спроб визначення терміна “особистість”, але жодне з них не є визначенням поняття. Це завжди звучить як комплекс. За Виготським, в основі комплексу лежать фактичні зв'язки, які відкриваються в безпосередньому досвіді [5, 140]. Отже комплекс фіксує те, що безпосередньо спостерігається і довільно групується. Він не відкриває сутності явища, а отже, не є поняттям. І такими є всі визначення особистості. Просто деякі з них доповнюються власними умоспогляданнями. На наш погляд, все це відбувається тому, що особистість – дійсно не поняття, а категорія (також як категорії “матерія”, “свідомість”, “природа” тощо). А в їхньому пізнанні (і теоретико-епістеміологічному, і практично-дослідницькому) зовсім не діють “правила” і механізми сучасних позитивних наук (див. З цього приводу Гегель [6], В.М.Кедров [9], Е.В.Ільєнков [7], Г.С.Батіщев [3]. За О.Ф.Лосєвим “особистість є завжди обов'язково життя, а не чисте поняття. Чисте поняття повинно бути здійснене, матеріалізоване, щоб говорити про особистість” [10, 75].

Точка відліку цього аналізу лежить не в нескінченній різноманітності психології особистості і не в її біологічних підвалинах. Вона – в її житті і постійному русі. “Особистість, – пише Лосєв, – не є ні пізнання, ні воля, ні почуття, ні душа, а є реальна і субстанціальна ствердженість і пізнання, і волі, і почуття, і душі” [11, 92]. Це ствердження відбувається постійно, воно є саме життя. Отже дійсне розуміння особистості як цілісності (живої і неподільної) лежить у площині її життєвого шляху. Лосєв, як бачимо, вилучає особистість з тіла, оскільки, дійсно, не людина належить своєму тілу, а навпаки, тіло належить людині, при чому воно не є єдиною формою існування особистості. Ця позиція філософа ставить його біля витоків культурно-історичної теорії Виготського, яку Д.Б.Ельконін назвав “некласичною психологією” саме через те, що в ній витoki вищих психічних функцій “розміщені” не в глибинах істоти, а в соціальному її існуванні.

Цей підхід розкриває таємницю особистості, яка полягає у способі її життя. Неперевершений знавець проблем внутрішнього світу людини, С.Л.Рубінштейн, зазначав, що такий напрям аналізу вимагає нового методу. “Метод вивчення людини, специфічно людського способу існування полягає в тому, щоб розкрити людину в усіх для неї суттєвих зв’язках і відношеннях, в кожному з яких вона виступає в новій якості” [15, 261]. Суто людський, особистісний спосіб існування реалізується в трьох основних життєвих площинах – в діяльності, взаємовідносинах та самосвідомості. Визнання самосвідомості однією з рівноцінних сторін буття особистості не є загальноприйнятим у вітчизняній філософсько-психологічній традиції, яка, головним чином, “орієнтує” життя людини назовні, від себе. Однак, ми поділяємо наступну думку Л.І.Анциферової: “Особистість, нарешті, – це людина, яка постійно оповідає самій собі про свої взаємовідношення з цілим світом і у внутрішній полеміці з уявним співрозмовником стверджує, захищає, осуджує, змінює, вдосконалює себе” [1, 4].

Повертаючись до думки С.Л.Рубінштейна, відзначимо принципово важливий момент: особистість в сутнісних для себе відношеннях зі світом щоразу виступає в оновленій якості. Це означає, що основним (і єдиним!) способом буття особистості є розвиток, який відображає сутнісну потребу людини, як універсальної істоти – “постійно виходити за власні межі, досягати можливої повноти втілення в індивідуальній формі своєї родової сутності” [1, 4]. Особистість являє собою утворення, яке просто не існує поза розвитком. Це є дійсно живе тіло, пластичне, рухливе й гнучке в своїй життєдіяльності. Навіть стійкі властивості, узагальнені

емоційно-чуттєві відношення і стабільні психічні стани завжди мають процесуально-динамічний характер, отже їм завжди властивий функціональний розвиток. Співвідношення стабільного і змінного в особистості є надскладною проблемою теоретичної психології.

Задача аналізу полягає в тому, що дослідити єдиний процес розвитку цілісної особистості, не вдаючись до штучної логіки виокремлення окремих її компонентів. Як складна відкрита система, здатна до саморегулювання, особистість розвивається як єдина цілісність. Її складність і багатомірність призводить до виникнення всередині цілого окремих ліній розвитку. Кожна з них є окремою лінією розвитку цілісної особистості. “Окремість” означає, що всередині лінії є свої специфічні механізми і закономірності, які роблять її несхожою на інші лінії. В той же час, ці окремі лінії пов’язані між собою і утворюють складну систему взаємозв’язків. Це, так би мовити, зв’язок окремих ліній “по горизонталі”. Крім того, кожна лінія розвитку є аспектом, частиною, окремим напрямом розвитку всієї особистості. З точки зору діалектичної логіки ми маємо справу зі складним і неоднозначним взаємовідношенням цілого й частини та сутності й явища².

Лінії розвитку особистості не є “єдиницями аналізу” в тому значенні, яке надає останнім генетична психологія. Головна відмінність в тому, що лінія розвитку не визначається за допомогою аналізу, а дійсно існує і в такому вигляді “схоплюється”, а вже потім аналізується. Мабуть, в межах кожної лінії можна знайти свою “єдиницю”, але ми зовсім не впевнені в тому, що це треба робити. Сутність підходу полягає в тому, що береться лінія розвитку особистості, а не розвиток окремих частин особистості (пізнавальної сфери, емоцій, мотивів тощо). Отже, це є не аналіз частин, а аналіз цілісного життя людини³. Таких ліній розвитку особистості може бути багато, і не всі вони зараз відомі. Спираючись на дані сучасної

² О.Ф.Лосєв пише про це так: “Якщо ціле є лише сумою окремих частин, то це означає, що немає ніякого цілого, адже якщо воно не міститься в кожній окремій частині, то воно не міститься і в усіх разом взятих частинах” [10, 128].

³ Можливо, краще зрозуміти нашу позицію допоможе досить умовне і далеко порівняння процесу розвитку особистості із звучанням складного музичного твору. Останнє являє собою живу й рухливу цілісність, яку не можна розкласти на складові частини без того, щоб не порушити цілісності враження. Одночасно, не порушуючи цього враження, в творі можна виділити основні лінії його звучання (розвитку) – інтонації, теми, варіації тощо. Кожна з них несе в собі ціле і, водночас, пов’язана з іншими. Але вона існує і сама по собі, маючи свій зміст і механізм розвитку. Аналогічно ми бачимо розвиток особистості.

науки, ми можемо говорити про такі **основні лінії розвитку особистості**:

- лінія розвитку відношень особистості із зовнішнім світом (розвиток суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних взаємостосунків);
- розвиток інтеграції особистості;
- розвиток процесів вираження особистістю свого внутрішнього світу;
- розвиток довільності поведінки;
- розвиток системи особистісних переживань;
- ускладнення особистості;
- розвиток організму людини, “тіла особистості”.

Вже сам перелік засвідчує, що в аналізі охоплюються основні напрямки і прояви життя особистості. Головне, на наш погляд, полягає в тому, що такий підхід нарешті дозволяє уникнути атомізму, довільного розкладання на частини та схоластично-абстрактного узагальнення. Тут долаються й інші традиційні протиріччя і складнощі аналізу особистості та її розвитку. Описаний підхід ґрунтується на певному діалектичному розумінні процесу розвитку цілісної особистості. При дослідженні цього процесу ми, як правило, зіштовхуємось з принциповими суперечностями, які органічно йому притаманні. Тому спроба їхнього вирішення в межах логіки, відстороненої від самого живого руху, завжди є частковою і штучною. Які суперечності ми маємо на увазі?

1. Розвиток особистості – розгортання чи новоутворення?

Концепції розвитку особистості, як розгортання певних “структур” або “планів”, які від початку існують в особливому згорнутому стані в людині, мають давню історію і є дуже сильними в сучасній філософії і психології особистості. Одна з причин їхньої стійкості – довільне, і ми б сказали, зручне перенесення законів розвитку організму на особистість в цілому. Біологія ніяк не може звільнитися від епігенетичних уявлень про розвиток живого організму, хоча ці уявлення і суперечать новим науковим фактам. Абсолютна більшість розуміє процес розвитку біологічної істоти як розгортання і реалізацію генетичної програми. Після бурхливої і переможної для Є.В.Ільєнкова і його колег літературної філософсько-психологічної дискусії 70-х років буквальні і прямі перенесення уявлень біологічного епігенезу на розвиток особистості стали в вітчизняній науці все ж непопулярними. Разом з тим, слід визнати, що генез окремих особистісних структур розглядається дуже часто саме в рамках цієї парадигми (розвиток здібностей є прямим результатом розгортання задатків, розвиток характеру є розгортання

властивостей нервової системи та інше). Хоча ці теоретичні погляди в більшості випадків не декларуються, однак побудова і способи аналізу експериментальних досліджень та прикладна психологічна (корекційна) робота засвідчує дійсне методологічне підґрунтя таких робіт. Ми вже не говоримо про сферу практичної педагогіки, де уявлення про біологічну запрограмованість і фатальність не лише здібностей і рис характеру, а й ціннісних орієнтацій дитини є абсолютними і єдиними принципами побудови процесу навчання і виховання (звісно вони і тут є не гучними, а саме дійсними, такими, що мовчки приймаються більшістю).

Річ, однак, не лише у біологічній програмі та її розгортанні. Сучасна західна психологія особистості дуже широко використовує принцип розгортання. Офіційно лише теорія Е.Еріксона має назву епігенетичної, але, як засвідчує аналіз, вона далеко не самотня. За Еріксоном, розвиток особистості має чітко стадіальний характер, “ці стадії є результатом епігенетичного розгортання “плану особистості”, який успадковується генетично” [16, 219]. Роль суспільного оточення – сприймати успадковані стадії і сприяти їх проходженню дитиною. Що являють собою ці “плани” залишається незрозумілим. Аналогічною є позиція гуманістичної психології і феноменології. Так, Л.Хьєлл і Д.Зіглер зазначають: “Роджерс постулює природний розвиток людей до “конструктивної реалізації” властивих їм вроджених можливостей” [16, 534]. А.Маслоу говорить про розгортання самості (що це, як не чергова “програма” або “план”), і процес розвитку, на його думку, полягає в актуалізації цієї самості (самоактуалізація). Цікаво те, що гуманістична психологія, яку називають “новою хвилею” і яка виникла як жорстка опозиція психоаналітичним теоріям, залишила той самий принцип епігенезу, який був провідним у психоаналітиків. Тільки вона поміняла, програми: якщо в психоаналізі розвиток тлумачиться як розгортання підсвідомого (інстинктів, потягів, архетипів), то для гуманістичної психології розвиток є розгортанням надсвідомого.

Привабливість і уявна зрозумілість явища розгортання породжує, однак, багато питань і дуже розходиться з реальним життям реальної особистості. Головним є навіть не те, що “плани”, і “програми” залишаються явищами незрозумілими і такими, які взагалі не підлягають пізнанню. Важливішим є надто жорсткий детермінізм, який зовсім не відповідає реальності. Весь досвід свідчить про те, що людина сама обирає свій шлях, сама переживає прагнення і знаходить способи їхнього досягнення. Вона часто помиляється і розчаровується, змінює своє життя, знаходить інше оточення, відмовляється від звичок і т. ін. Все це якось не з’єднується з

програмованістю. Далі, слід визнати, що якими б не були складними програми, вони все ж обмежені. Натомість, різноманіття людських індивідуальностей, як варіантів розвитку особистості – і безмежне, і необмежене.

Крім того, існують, власне, наукові факти, які засвідчують, що значна кількість окремих психологічних структур особистості протягом її розвитку не розгортається, а, навпаки згортається. Так, з виникненням опосередкованості специфічно розгортається пізнавальна сфера людини: завдяки опосередкованому запам'ятовуванню, наприклад, людина може “дозволити собі” зберігати в актуальному досвіді не величезну буквальну інформацію, а її знак. Згортання притаманне всім вищим психічним функціям особистості.

В культурно-історичній теорії Л.С.Виготського процес розвитку особистості розуміється не як розгортання чогось згорнутого і закодованого, а як виникнення принципово нових психологічних якостей – новоутворень, які відбуваються в активній діяльності і взаємодії індивіда з культурним середовищем, іншими людьми. В цьому процесі біологічне (підсвідоме) грає свою роль, але це роль не програми.

Отже, існує не суперечність навіть, а протиріччя: з одного боку, розуміння розвитку особистості, як розгортання внутрішнього плану (програми), який в якомусь вигляді є в людині зараз. З іншого – бачення розвитку, як набуття психічних новоутворень в активній розподіленій діяльності. Протиріччя це виникає, на наш погляд, через позаособистісну логіку першої точки зору. Ці дві позиції можуть бути діалектично поєднані: розвиток особистості являє собою набуття індивідом психічних новоутворень у власній діяльній активності. Поява цих новоутворень і означає розгортання, ускладнення особистості в цілому.

2. Розвиток особистості відбувається шляхом привласнення індивідом культурно-історичного досвіду всього людства. Але не зовсім зрозумілими є механізми переплавлення цього досвіду в живу тканину особистості, в її досвід. З іншого боку, як привласнення досвіду сполучається з внутрішнім процесом розвитку і з активністю самої людини? Іншими словами, розвиток особистості відбувається лише в процесах навчання, виховання та інших формах взаємодії, але він не відбувається лише в цих процесах. Дане протиріччя є суто епістеміологічним, і виникає воно через спрощене розуміння процесу привласнення, ототожнення його з соціалізацією. Остання являє собою адаптивний “зовнішній” процес пристосування людини до соціальних умов існування. Привласнення ж є не просто засвоєнням (інформації, правил), а “перенесенням у власну голову” (вираз філософа) культурно-історичних значень. Це є процес виникнення

ідеального. Зустрічаючись в процесі реалізації власної активності з соціальним середовищем, людина *створює з цих об'єктів* (матеріальних, або ідеальних) особливі засоби-знаки, що допомагають їй реалізувати свою активність. Ці засоби перетворюються в психічні структури свідомості, розвиваючи і змінюючи її. Так відбувається з'єднання власних сутнісних механізмів розвитку з рухом особистості в соціумі. Фактично, як вказував Л.С.Виготський, розвиток особистості є не соціалізацією, а, навпаки, індивідуалізацією, оскільки в цьому процесі особистість ускладнюється і набуває унікальності і неповторності. Отже, протиріччя долається в тому, що, як пише Е.В.Ільєнков, “індивід повинен “привласнювати” не готові результати розвитку культури, а лише результати разом з процесом, що їх породжує і продовжує породжувати, тобто, разом з історією, яка їх створює” [7, 378]. Відбувається процес, який має назву “розпредметнення”, коли людина у власній активності здійснює розкриття вселюдських зусиль і механізмів, які привели до появи предметів культури. Це є, власне, квазідослідження, квазітворчість. Але пристосована “квазі” доречно лише з точки зору соціальної цінності результату. Для самої ж особистості, внутрішньо, це є справжня творчість. Ця теза дуже суттєва для педагогічного процесу. Вона засвідчує, що принципово невірною є установка, яка панує в педагогіці і психології, ніби: “розвиток інтелекту – наслідок оволодіння готовими знаннями, а також уміннями і навичками їхнього використання, та й взагалі психічний світ людини формується лише в процесі засвоєння поставлених перед людиною готових, канонізованих форм культури, дидактично адаптованих до її вікових можливостей” [13, 70]. В цьому випадку, зазначає далі Ф.Т.Михайлов, розвиток буде мінімальним і випадковим. Натомість, *справді* розвивальна освіта полягає в тому, що перед людиною ставиться не готовий об'єкт засвоєння, а створюється особлива навчальна ситуація, в якій у суб'єкта виникає власна задача і власна творча активність, спрямована на оволодіння засобом і ситуацією в цілому. Л.С.Виготський написав про це: “Лише тоді, коли особистість оволодіває тією чи іншою формою поведінки, вона піднімається на вищу сходинку” [4, 316].

3. Проблема взаємовідношення розвитку цілісної особистості і окремих психічних структур. Це, власне, питання співвідношення цілого і частин у розвитку. Теоретично воно, завдяки діалектичній логіці, вирішується досить нескладно: “Розвиток кожної окремої функції, – зазначає Виготський, – є похідною від розвитку особистості в цілому” [4, 316]. Отже, зрозуміло: розвиток особистості є визначальним і випереджаючим відносно окремих психічних

структур і механізмів. Зрозуміло, що лише дослідження розвитку цілісної особистості може пояснити особливості розвитку її частин, і аж ніяк не навпаки. Те саме стосується і педагогічного управління розвитком індивіду: вирішальний і прогнозований результат навчання і виховання можна досягти лише на лінії взаємодії з цілісною особистістю, але не на шляху впливу на окремі психічні функції. Загадково і дещо алогічно в цьому плані звучить наступна фраза Виготського: “Отже, прослідковуючи розвиток кожної окремої функції, ми прослідкували цим самим і розвиток особистості” [4, 316]. Суперечність тут суто зовнішня, адже автор пише про аналіз, який проводив сам в тій логічній парадигмі, згідно якої кожна функція не є окремою у прийнятому значенні (тобто ізольованою), а такою, що несе на собі відбиток всієї особистості.

Ми схильні вважати, що з появою особистості ситуація не просто обертається, вона залишається діалектично суперечною і дуже складною. На рівні з тим, що особистість як цілісність тепер дійсно визначає і спрямовує розвиток окремих структур, останні теж визначальним способом впливають на розвиток цілісної особистості. Відбувається постійний плин, нескінченний перехід одне в одне, так що визначити домінуючу структуру не так вже й просто (так, дуже часто проблеми окремих структур, наприклад, мислення, пам'яті, або темпераменту є справжнім обмежуючим фактором розвитку цілісної особистості. А може бути і навпаки).

4. Розвиток особистості полягає в організації та інтегруванні людиною свого внутрішнього світу. Це є шлях до себе, шлях самопізнання і самоусвідомлення. Власне кажучи, психічний розвиток тільки тоді стає розвитком особистості, коли він починає являти собою рефлексію людиною власного досвіду. З цього моменту людина сама визначає напрями власного розвитку, контролює його і несе за нього відповідальність. Це є те, що в сучасній психології називають саморозвитком.

Але, водночас, розвиток особистості не може бути зведений до рефлексії. Насправді, і це дуже дутально писав С.Л.Рубінштейн, дійсний особистісний розвиток здійснюється виключно в площині активної діяльній взаємодії людини з оточуючим світом. Індивід розвивається як особистість: не занурюючись в себе і втікаючи від світу, а, навпаки, активно взаємодіючи зі світом, з іншими людьми.

Розв'язання цієї суперечності полягає в одночасному “утриманні” цих двох ліній розвитку. Людина, яка зосереджується на собі, відсторонюючись від світу, “втікаючи від нього”, – як це формулював Е.Фромм, є дисгармонійною особистістю, а її розвиток деформується, спонукаючи інволюцію. Але, разом з тим, людина, яка не здатна до

глибокої рефлексії і саморегуляції, теж є дисгармонійно-поверховою, безвідповідальною і неперспективною. Адже така позиція зумовлює недостатність саморегуляції та кризи відповідальності. Кінець кінцем вся особистість може бути зведена лише до зовнішніх проявів, являючи собою простий набір соціальних ролей-масок.

5. Розвиток особистості являє собою, фактично, історію її розвитку. Безперервність протікання особистісних процесів означає, що в кожний період свого існування особистість слід розглядати як результат існування минулого. Її справжнє ґрунтується на історії розвитку, є похідною цієї історії. Визначальним є досвід, який набуває особистість, здійснюючи життєвий шлях. Виходить, що особистість, її дійсний теперішній стан і майбутнє можна зрозуміти та пояснити, виходячи з історії її розвитку. Це положення дуже широко використовується в окремих напрямках практичної психології, особливо в психоаналізі. Абсолютизація його призводить до прийняття тези, що минуле особистості визначає і жорстко детермінує її життєвий шлях (З.Фрейд і особливо А.Адлер). Однак, життєвий досвід і наукові факти говорять про те, що особистість, закономірності її розвитку і прогнозування майбутнього, насправді, не можна зрозуміти, лише на основі досвіду і минулого самих по собі. Зокрема, в когнітивній психології доведено, що відтворення матеріалу з пам'яті відбувається не таким чином, як ми щось беремо з резервуару, а строго в контексті сучасної ситуації і проблем сьогодення. Більше того, матеріал, що відтворюється, не є в чистому вигляді таким, як він запам'ятовувався. Він інший, такий, яким бачить його людина зараз. З цим явищем дуже часто зустрічаються практичні психологи і психіатри, коли досліджують преморбідні стани: не лише пацієнт, але й його близькі тлумачать минуле з точки зору того, що людина стала хворою. Вони ніби шукають в ньому підтвердження розвитку хвороби (або навпаки, тлумачать його так, ніби ніякої хвороби просто не могло бути. Це – у випадку, коли близькі не приймають хворобливого стану пацієнта). Г.Олпорт, полемізуючи з психоаналітиками, встановив наявність у людини так званих “автономних комплексів”. Ці новоутворення мотиваційного характеру формуються у людини на певному етапі життя і зовсім не пов'язані з історією розвитку. Принаймні, функціонування автономного комплексу та його виникнення повністю визначається сучасним життям людини. Ґрунтовно вирішує співвідношення минулого, сучасного і майбутнього в розвитку особистості Л.С.Виготський у вченні про “зону найближчого розвитку”.

Перераховані та деякі інші суперечності в тлумаченні розвитку особистості підкреслюють складний і неоднозначний характер цього

процесу. Витоком таких суперечностей є невизначеність змісту категорії “розвиток особистості”, яка є ключовою і зумовлює розуміння окремих механізмів і фактів. Однак не слід думати, що це питання має однозначне вирішення. “В науці, – зазначає Е.В.Льєнков, – з приводу кожного предмета завжди можливі у крайньому разі дві взаємовиключні теорії, однаковою мірою виправдані і з точки зору “чистої логіки”, і з точки зору досвіду. Ці антиномії – індикатори довічної незавершеності пізнання і моральної сфери (“практики”)[8, 205]. Зрозуміло між тим, що процес розвитку як всезагальний момент існування світу в цілому, в конкретних об’єктах цього світу повинен мати свою специфіку, відрізнятися від такого ж процесу в інших об’єктах. Ми вважаємо, що відносно розвитку особистості в наявних на даний час теоріях ця специфіка не враховується. Відбувається так, що власне розуміння дослідником категорії “розвиток” простим і прямим способом “накладається” на існування особистості. Саме ця “операція” породжує окремі недоречності і деформує наше уявлення про життєвий шлях особистості.

Нарешті ми наголосимо на необхідності забезпечення у педагогічному процесі всіх основних ліній становлення особистості дитини. Дисгармонія особистості, життєві проблеми виникають, як свідчать наші дані, головним чином, через те, що в процесі навчання і виховання основні лінії не розвиваються відповідно до своєї природи. Іншою причиною є те, що ми називаємо “педагогічною самопевненістю” вчителя, коли він без достатнього знання учня проектує його особистість так, як, на його думку, є правильним і добивається здійснення свого проекту.

Перераховані тут ескізні принципи лише визначають точку відліку руху освітніх систем адекватно до природи особистості. Їх розгортання може дійсно призвести до принципової зміни педагогічної системи в напрямі її олюднення і гуманізації.

Список використаних джерел

1. Анциферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И.Анциферовой. – М.: Наука, 1981. – С.3-18.
2. Арсеньев А.С. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности // Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1981. – С. 54-73.
3. Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип // Проблема человека в современной философии. – М.: Наука, 1969. – С.73-144.

4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр. соч. в 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – 336 с.
5. Выготский Л.С. Детская психология. Собр. соч. в 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – 432 с.
6. Гегель. Сочинения. – М.: Наука, 1963. – Т.4.
7. Ильенков Э.В. Что же такое личность? // Ильенков Э.В. С чего начинается личность / Под ред. Р.И.Косолапова. – М.: Политиздат, 1983. – С. 319-357.
8. Ильенков Э.В. Идеал // Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 204-212.
9. Кедров Б.М. Беседы о диалектике. – М.: Молодая гвардия, 1983. – 240 с.
10. Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – С.21-185.
11. Лосев А.Ф. Дерзание духа. – М.: Художественная литература, 1988. – 367 с.
12. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. – К., 1998. – 217 с.
13. Михайлов Ф.Т. Общественное сознание и самосознание индивида. – М.: Наука, 1990. – 223 с.
14. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. Тексты. – М.: МГУ, 1986. – С.200-231.
15. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С.255-285.
16. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 1999. – 606 с.

The article is devoted to investigating of modern aspects of personality's development. Psychological peculiarities and lines of personality's development are analysed.

Key words: personality, development, lines of personality's development,

Отримано: 14.03.2010

Влияние факторов семейного воспитания и особенностей общения на эгоцентрическую направленность подростков

У статті розглядається егоцентризм як стан і властивість особистості, аналізуються результати дослідження співвідношення тактик виховання і величини егоцентризму у підлітків. Показано значення позиції підлітків у системі сімейних відносин та роль спілкування з братами і сестрами як факторів, що впливають на егоцентричну спрямованість.

Ключові слова: егоцентризм, форми егоцентризму у підлітків, тактика сімейного виховання, стилі спілкування, внутрішньосімейні стосунки.

В статье рассматривается эгоцентризм как состояние и свойство личности, анализируются результаты исследования соотношения тактик воспитания и величины эгоцентризма у подростков. Показано значение позиции ребенка в системе внутрисемейных отношений и роль общения с братьями и сестрами как факторов, влияющих на эгоцентрическую направленность подростков.

Ключевые слова: эгоцентризм, формы эгоцентризма у подростков, тактика семейного воспитания, стили общения, внутрисемейные отношения.

В последние десятилетия, введенный Жаном Пиаже, термин “эгоцентризм”, предназначенный для характеристики стадии развития детского мышления и речи, чаще всего определяют как неспособность субъекта, сосредоточенного на своих интересах, принимать в расчет мнения, интересы, планы, точки зрения других людей и координировать их со своими собственными [5; 3, с. 10-11]. В 70-е и 80- гг. за рубежом понятие “эгоцентризм” уже применялось для характеристики свойств личности и её позиции в общении и взаимодействии, а с 90-х г. XX в. данный термин используется для описания поведения человека, характеристики его общения и особенностей отношений к другим людям [7-10]. При этом эгоцентризм соотносится с системой ценностей, направленностью личности, её позицией и переходит в сферу социально-психологического исследования.

Установлено, что в общении сильно выраженный эгоцентризм говорящего обнаруживается по неадекватной форме и способу подачи сообщения, а эгоцентризм слушающего – по искажению понимания его смысла, которое негативно сказывается на согласовании мнений, принятии совместных решений и координации действий, способствуя конфликтам и напряженности во взаимоотношениях [3].

В исследовании причин развития эгоцентризма как состояния и свойства личности у ребёнка большое значение имеет выяснение роли воспитания и межличностных отношений и общения в семье. Напряжённые отношения супругов и неудачная тактика воспитания могут привести к сфокусированности ребёнка на себе, на своих намерениях, мнении, переживаниях и др.

У трёхлетних детей и дошкольников эгоцентризм имеет место тогда, когда они стремятся добиться желаемого, действовать по-своему, активно настаивают на своём и не обращают внимания на доводы и убеждения взрослых. У младших школьников эгоцентризм обуславливается недостатком коммуникативного опыта со сверстниками и проявляется в том, что они привносят свой смысл в высказывания других и не заботятся о правильности понимания.

У подростков эгоцентризм может представлять собой: 1) свойство и состояние личности, вызванное влиянием социальных факторов, межличностными отношениями и содержанием общения [2]; 2) личностно-аффективный эгоцентрический компонент, связанный с особенностями развития у подростка формально-операционального мышления [1; 5]; 3) личностную детерминанту мыслительной деятельности, обусловленную спецификой подросткового возраста и комплексом личностных качеств подростка [1].

В подростковом возрасте эгоцентризм достигает своего наивысшего уровня развития и качественных проявлений. Сосредоточенность на себе, недостаточное различие социальной реальности и представлений о ней, вера в уникальность своего существования, конфликтность восприятия собственного образа “Я” – это основные показатели, присущие эгоцентризму данного возрастного периода. В старшем подростковом возрасте эгоцентризм выступает одной из ключевых детерминант личностного развития, влияющих на характер и эгоцентрическую направленность [2-4].

В общении эгоцентрические феномены у подростков вызываются нарушением операциональных возможностей коммуникации: её пути от “Я” к “Другому” часто носят односторонний характер, в результате чего происходит эгоцентрическая интерпретация сообщений. Повышенное стремление развивающейся личности к самоутверждению, которое наблюдается вместе с психофизио-

логическим и социально-психологическим формированием, усиливает подростковый эгоцентризм. Не случайно Д. Элкинда обнаружил ряд феноменов эгоцентризма, характерных для подростков.

Первый из них – “Воображаемая аудитория”. Суть данного феномена состоит в том, что подростки думают, что другие люди также озабочены их поведением и внешним видом, как и они сами [7]. Два другие феномена эгоцентризма личности Д. Элкинда назвал: “Личный миф” и “Сфокусированность на себе”. Феномен, названный им “Личный миф”, отражает специфику подросткового представления о себе и восприятия особенностей своих чувств и переживаний как уникальных, а феномен “Сфокусированность на себе” проявляется как сосредоточенность внимания подростка на своих чувствах и мыслях [7-9].

Мы полагаем, что неадекватное представление подростков о своей персоне и сфокусированность их внимания на себе взаимосвязаны и зависят в большой мере от тактики воспитания, стиля общения в семье и характера отношений к ребёнку, особенно, если последние усиливают его потребность в самоутверждении. Теоретический анализ тактик воспитания ребёнка даёт основание считать, что только тактика сотрудничества благоприятна для становления личности подростка и должна при прочих равных условиях в меньшей мере стимулировать эгоцентризм у подростков. Эта тактика отличается демократическим стилем взаимоотношений и доверительностью общения. Влияние также могут оказывать и неосознаваемые установки родителей по отношению к детям, в результате чего у них закладывается эгоцентрическая направленность личности, незрелость когнитивной и эмоциональной сферы, акцентуации характера и др.

При выяснении влияния тактик семейного воспитания на эгоцентризм мы использовали принятую в возрастной психологии классификацию тактик: диктат, опека, невмешательство и сотрудничество [6, с. 104].

Каждая из данных тактик задает определённое соотношение позиций, занимаемых в семье родителями и детьми. Это соотношение может оказаться несбалансированным, в результате чего одна из сторон становится доминирующей.

Следует отметить, что благоприятные условия для формирования гармоничной и социально приспособленной к взаимоотношениям с разными людьми личности встречаются довольно редко, поскольку они требуют наличие житейского опыта или специальных знания и усилий. Добрые, дружественные отношения

мамы и папы к детям, общение в демократическом стиле, допускающее свободное волеизъявление ребёнка, преобладание созидающих приёмов просьбы и поощрения способствуют установлению доверительных отношений и создают благоприятный психологический климат в семье с равными межличностными отношениями, которые наиболее важны для стабильного состояния эгосистемы подростка. Такие отношения укрепляют веру ребёнка в свои силы, активизируют его сокровенные чувства, способствуют формированию рассудительности, логики и сознательности.

Но не все семьи отличаются такими отношениями. По нашим данным на конец 80-х – начало 90-х гг. демократический стиль с соответствующей тактикой сотрудничества имел место не более, чем в 17,4 % семей. В конце 90-х этот процент сократился [2, с. 193].

Кроме того, дети, даже если они не знают, что такое пьянство или наркомания родителей, все равно могут оказаться в условиях неблагоприятных или не очень благоприятных для развития их личности. Чаще всего это связано с недостатком должной культуры взаимоотношений, с отсутствием у родителей согласованных представлений о приёмах воспитания сына или дочери. Родители далеко не всегда осознают что, пользуясь грубыми приёмами обращения, они попирают личное достоинство своих детей, которые тяжело переживают разговоры на повышенных тонах, крикливость и истерические реакции своих родителей. Несмотря на то, что подобное обращение родителей вызывает у детей и подростков внутренний протест, на определённых возрастных этапах развития они начинают копировать поведение, манеры общения и обращения членов своей семьи в отношениях со сверстниками или младшими, особенно, когда хотят добиться своего, настоять на своём, повлиять на других. Всё это в определённых условиях усложняет интегративные процессы.

К сложностям социальной интеграции приводит как попустительский стиль воспитания родителей, так и опека со стремлением постоянно угождать детям и жалеть их. Чрезмерная опека, сниженные требования к ребёнку задерживают формирование личностной зрелости, способствуют эгоцентризму и эгоизму. Причиной эгоцентризма в данном случае становится отсутствие потребности учитывать мнения, позиции и состояния других людей, а также недостаток развития способности представить себя на месте другого.

При диктате, как тактике семейного воспитания, имеет место излишняя требовательность и чрезмерный контроль за ребёнком. Ряд родителей, придерживающихся тактики диктата, применяют

физические наказания, пользуясь детской слабостью и беззащитностью. Усиленная необоснованная критика и оскорбления, окрики и недостаток похвалы снижают инициативу ребёнка, боящегося сделать что-то не так, создают нежелательную для состояния личностной социально-психологическую ситуацию развития.

В подростковом возрасте девочки и мальчики из таких семей страдают из-за подавляемого у них чувства личного достоинства. Уже в 11 – 12 лет они пробуют отстоять себя, реализовать свои намерения, а родители, как правило, пытаются “сломить” волю ребёнка и навязать ему свои требования, а также представления о жизни и о нём самом. В ответ на свои воздействия (негативную оценку личности ребёнка, критику способностей, привычек и поведения, запреты, требования и др.) дети используют свои “контрмеры”: лицемерие, вспышки грубости, а иногда и откровенную ненависть [6, с. 104].

У опекающих родителей доминирующую позицию занимает ребёнок, а при диктате – доминируют родители. Опекающие родители, стремясь угодить ребёнку и удовлетворить его желания и потребности в ущерб себе, ограждают его от забот и усилий, решая за него проблемы.

Подростки, чрезмерно опекаемые в семье, доставляют много хлопот в школе. Они требуют к себе дополнительного внимания со стороны учителей, обижаются, если к ним относятся, как ко всем другим одноклассникам, жалуются на “несправедливость”. Обычно именно эти дети составляют контингент без разрешения и предупреждения сбежавших домой из детских лагерей труда и отдыха. Поскольку такие дети не контролируют применяемые ими способы выражения протеста, они могут дойти до крайних форм отклоняющегося поведения.

“Невмешательство” – еще одна распространенная тактика семейного воспитания. Её так же, как опеку и диктат, нельзя считать удачной в смысле эффективности влияния на развитие и состояние личности. Эта тактика проявляется в независимости жизненных миров и психологического пространства сосуществования родителей и детей. Желая предоставить детям самостоятельность и получить больше свободного от детских забот времени для себя, родители уклоняются от активного вмешательства в дела и переживания своих детей, даже когда это необходимо. Чувства и переживания детей они считают не заслуживающими серьёзного внимания и не склонны в этих случаях затрачивать свои душевные силы на то, что считают для себя малозначимым. В результате индивидуализма родителей, придерживающихся кредо: “У детей свои проблемы, а у нас – свои”,

у детей может формироваться душевная чѣрствость, эгоцентризм и стремление к обособленности. Позиция невмешательства не даёт ребёнку достаточных ориентиров для определения своей позиции по отношению к другим, поэтому их социально-психологическое положение вне семьи может оказаться неустойчивым и вызывать напряжение в структуре личности.

Диктат, опека и невмешательство задают ограниченные, односторонние рамки для развития навыков и умений межличностного взаимодействия и координации мнений, оценок, планов.

Для эмпирической проверки теоретических положений о роли тактики семейного воспитания на эгоцентризм мы провели исследование 109 подростков – учеников разных школ г. Кировограда возрастом от 10 до 15 лет.

Независимыми экспертами, определявшими тактику семейного воспитания испытуемых, были студенты-практиканты выпускных курсов истфака педагогического университета, прошедшие соответствующую педагогическую и психологическую подготовку, в том числе спецкурс “Психология развития личности школьника”, в рамках которого они учились определять тактику семейного воспитания, стиль общения и обращения родителей с детьми, психологический климат семьи. Во время педпрактики, длившейся 2,5 месяца, определение тактики семейного воспитания проводилось ими на основе: беседы со школьниками и с классным руководителем, посещения родительских собраний и одного – двухразового ознакомления с домашними условиями жизни учеников.

Диагностика эгоцентризма осуществлялась с помощью проективного теста эгоцентрических ассоциаций, который позволяет зафиксировать меру сфокусированности индивида на себе. Тестирование подтверждалось наблюдением за характером общения и взаимодействия испытуемых-подростков.

В процессе определения тактики семейного воспитания испытуемых-подростков была установлена следующая частота их встречаемости. Диктат – 14,7%; непоследовательное сотрудничество, сочетающееся с диктатом – 50,5%; сотрудничество – 17,4%; невмешательство – 7,3%; опека – 10,1%.

Среднестатистические показатели эгоцентризма у подростков 10 – 15 лет при диктате оказались равны 20, при сотрудничестве – 11,79, при сотрудничестве, сочетающемся с диктатом – 16,84, при невмешательстве – 19,38, при опеке – 27,45 (см. табл. 1).

Показатель нелинейной корреляции η^2 для всех испытуемых пяти групп значим на уровне $p = 0,05$. Коэффициенты нелинейной корреляции тактики и величины эгоцентризма оказались значимыми

для 5, 6 и 7-ого классов, т. е. для подростков 10 – 13 лет. У 6-тиклассников показатель $\eta^2 = 0,45$ и значим для $p = 0,05$; у 7-тиклассников корреляция $\eta^2 = 0,57$ значима для $p = 0,01$; у 8-тиклассников $\eta^2 = 0,32$ значима для $p = 0,05$. Не значимыми оказались нелинейные корреляции у 5-тиклассников ($\eta^2 = 0,18$) и у 9-тиклассников ($\eta^2 = 0,09$).

Таблица 1

Среднестатистические показатели эгоцентризма подростков при разных тактиках семейного воспитания

Тактика	Диктат	Диктат-сотрудничество	Сотрудничество	Невмешательство	Опека
N	16	55	19	8	11
\bar{x}	20,00	16,84	11,79	19,38	27,45
σ_n и σ_{n-1} (для $N < 31$)	6,71	8,77	4,8	7,37	6,39

Полученные результаты позволяют сделать заключение о том, что тактика семейного воспитания оказывает влияние на эгоцентризм подростков 12-14 лет. В возрасте 10 – 11 лет тактика семейного воспитания может быть малозначимой, поскольку степень вышеуказанной трансформации личности невелика, ибо дети только вступают в период младшего подросткового возраста. В переходный же период от подросткового возраста к периоду ранней юности, видимо, начинают играть более весомую для личности роль, чем семья родителей, другие факторы.

Таким образом, все тактики, за исключением сотрудничества, оказываются неблагоприятными для развития личности у подростков. Они вызывают повышенную напряжённость в системе отношений и, вероятно, в структуре их личности и усиливают эгоцентризм. Разница заключается в мере этой неблагоприятности. Даже непоследовательность в применении тактики сотрудничества, сочетающая в себе элементы диктата (строгость родителей в определённых ситуациях и императивность их указаний), может усиливать “зацикленность” ребёнка в подростковом возрасте на себе.

В той же выборке мы исследовали роль количества детей в семье, предполагая, что наличие братьев и сестёр способствует формированию навыков общения, которые корректируют эгоцентризм.

Результаты исследования неоднозначны для разных подростковых периодов. У школьников 10,5 – 11 лет, воспитывающихся в семьях, где подросток является одним ребёнком, эгоцентризм в величинах среднеарифметических показателей оказался самым высоким, он равен 21,5. В семьях с двумя и тремя

детьми среднеарифметические показатели эгоцентризма намного ниже и равны 12,4 и 10,0, соответственно.

Соотношение количества детей в семье, в которой воспитывается подросток, и эгоцентризма для разных возрастов представлено в табл. 2.

Таблица 2

Среднеарифметические показатели эгоцентризма подростков при разном количестве детей в семье

Возраст	Количество детей в семье								
	Один ребёнок			Два ребёнка			Три ребёнка		
	N	\bar{x}	σ_{n-1}	N		σ_{n-1}	N	\bar{x}	σ_{n-1}
10-11	4	21,5	4,2	11	12,45	8,54	2	10,0	7,07
11-12	13	20,38	11,16	7	15,0	11,0	3	16,7	13,42
12-13	9	17,0	6,16	17	18,0	9,96	1	4,0	-
13-14	11	19,45	5,11	18	18,39	6,98	4	18,75	9,5
14-15	5	21,4	9,96	4	17,25	7,89	-	-	-

Как видим, влияние на величину эгоцентризма оказывает количество детей только в 10-11 летнем возрасте. В более старших возрастах этот фактор малозначим, поскольку у подростков более интенсивным становится общение со сверстникам вне семьи. Менее всего эгоцентричны младшие подростки в семьях с тремя детьми. В этих семьях имеется больше возможностей для доверительного общения, есть с кем себя сравнивать и учиться координации точек зрения, желаний, планов и намерений.

Фактор благополучия или неблагополучия семейных отношений, который мы исследовали, не менее важен. Семьи, в которых воспитывались изучавшиеся нами подростки, были благополучными или неблагополучными по составу и отношениям. Неблагополучные условия для формирования личности подростков складываются в семье, в которой отсутствует один из родителей или один из родителей (как правило, отец), пьянствует и дебоширит. Состав семьи и существующие в ней отношения отражаются на состоянии ребёнка. В первом случае система семейных отношений оказывается социально-психологически суженой для развития и общения ребёнка, а во втором – ущербной.

В ходе исследования было обследовано 48 семей и выявлено 12 благополучных семей и 36 – неблагополучных. Возраст 48 испытуемых – от 10 до 15 лет. Среднеарифметический показатель эгоцентризма у подростков в благополучных семьях составил 20,75 при $\sigma_{n-1} = 7,33$, а в благополучных – 14,45 при $\sigma_n = 8,29$.

Значит, в благополучных семьях сфокусированность на себе у подростков больше, чем в благополучных.

В семьях, где отсутствует отец, на эгосистему ребёнка, вероятно, влияет недостаток “пространства” отношений, который сказывается на опыте взаимодействия. Повышенный эгоцентризм в данном случае компенсирует этот недостаток. Там, где родители пьянствуют, эгосистема ребёнка подвергается разрушительным воздействиям и у детей появляется потребность в противодействии разрушению, в стабилизации эгосостояния, которая и реализуется с помощью центрации индивида на себе, усиливая личностную напряжённость и обращённость в собственное семантическое пространство самосознания.

Таким образом, эгоцентрическое состояние и эгоцентрическая направленность личности у подростков в форме сфокусированности на себе зависят от тактики семейного воспитания и особенностей общения в семье.

Список использованных источников

1. Гейко Е.В. Психологические особенности проявления эгоцентризма личности в мыслительной деятельности подростков: Автореф. дис...канд. психол. наук. – Киев, 2002. – 20 с.
2. Пашукова Т.И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции. – Кировоград: Центрально-Украинское издательство, 2001. – 338 с.
3. Пашукова Т.И. Феноменология эгоцентризма // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Выпуск 530. Серия: Педагогическая антропология. Социально-психологические закономерности образования и воспитания. – М.: РЕМА, 2007. – С.82 – 100.
4. Пашукова Т.И. Социально-психологические и возрастные факторы и закономерности динамики эгоцентризма // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Выпуск 539. Серия: Педагогическая антропология. Психолого-педагогические аспекты образования. – М.: РЕМА, 2008. – С. 57 – 66.
5. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Пер. с англ. и фр. – М.: Просвещение, 1969. – С. 51–231.
6. Социальная психология: Учебн. пособие для студентов пед. интов / А.В. Петровский, В.В. Абраменкова, М.Е. Зеленова и др. Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
7. Elkind D., Bowen R. Imaginary audience behavior in children and adolescents // *Developmental Psychology*, 1979, No. 15. – P. 38-44.

8. Enright R., Lapsley D., Shukla D. 1979; Adams G., Jones R. Adolescent egocentrism in early and late adolescence // *Adolescence*, 1979, No. 14. – P. 687-695.
9. Lapsley D.K. Toward an integrated theory of adolescent ego development: The “New Look” at Adolescent Egocentrism // *American Journal of Orthopsychiatry* October 1993, Vol. 63, No. 4. – P. 562–571.
10. Lemay Jr. E.P., Clark M.S. “Walking on Eggshells”: How Expressing Relationship Insecurities Perpetuates Them // *Journal of Personality and Social Psychology*. – August 2008, Vol. 95, No. 2. – P. 420–441.

The article deals with the notion of egocentrism that is treated as a state and personality trait, the investigation results of the correlation between upbringing tactics and the level of egocentrism in teenagers are analyzed. The author shows that teenagers’ positions in the intrafamily relations system and siblings’ communication play a great role in egocentric orientation.

Key words: egocentrism, forms of teenagers’ egocentrism, family upbringing tactics, communication styles, intrafamily relations.

Отримано: 6.03.2010

УДК 371.134:159.9-051:159.942.5(043.3)

К.В. Пилипенко

Психологічні особливості підструктур та професійно важливих характеристик емоційної стійкості студентів – майбутніх практичних психологів

На базі теоретичного й емпіричного дослідження обґрунтовано розробку структури емоційної стійкості особистості, наводяться результати емпіричного дослідження психологічних особливостей емоційної стійкості студентів – майбутніх практичних психологів.

Ключові слова: адаптивність, емоційна стійкість, емоційно-вольова регуляція, психічні стани, психофізіологічні властивості, соціально-перцептивні властивості.

На основании проведенных теоретических и эмпирических исследований обосновывается разработка структуры эмоциональной устойчивости личности, приводятся результаты эмпирического исследования психологических особенностей эмоциональной устойчивости студентов – будущих практических психологов.

Ключевые слова: адаптивность, психические состояния, психофизиологические свойства, социально-перцептивные свойства, эмоциональная устойчивость, эмоционально-волевая регуляция.

Постановка проблеми. Очевидним є той факт, що сьогодні професія практичного психолога все більше привертає увагу не тільки вітчизняних науковців, але й пересічних громадян нашої держави, ця професія стає все більш актуальною і затребуваною. Але практика психологічної роботи і сучасні умови нашого буття ставлять досить високі вимоги до особистості і поведінки практичного психолога, до професійної компетенції фахівця в галузі практичної психології, і особливо до емоційно-вольової сфери особистості практичного психолога.

Складно говорити про ті чи інші абсолютно напружені умови, тому що будь-які умови можуть стати напруженими у випадку невідповідності психологічних особливостей людини вимогам середовища і діяльності, що закономірно призводить до стресу, а за умови його довготривалості – до емоційного виснаження, вигорання. Саме тому доцільним, на нашу думку, є вслід за вивченням стану розвитку, динаміки емоційної стійкості як позитивної властивості особистості, дослідження психологічних особливостей емоційної стійкості шляхом вивчення її підструктур на етапі первинної професіоналізації, коли надзвичайно актуальним є формування професійно важливих якостей майбутнього практичного психолога.

Мета статті полягає у представленні результатів експериментального дослідження психологічних особливостей емоційної стійкості у студентів – майбутніх практичних психологів шляхом створення структури емоційної стійкості та вивчення її підструктур.

Методи дослідження. Психологічна діагностика передбачала застосування комплексу методик: *I блок* – “*Психодіагностика особливостей емоційної стійкості*”, спрямований на визначення стану розвитку емоційної стійкості, з використанням таких методик: “Методика оцінки емоційної стійкості через продуктивність та якість короткочасного запам’ятовування” О.В. Государевой (Поповой), “16-факторний особистісний опитувальник” (Р.Кеттелла), метод експертних оцінок; *II блок* – “*Психодіагностика психологічних складових та особистісного потенціалу емоційної стійкості*”, спрямований на визначення особистісних властивостей та психофізіологічного простору різних типів емоційної стійкості, за

допомогою використання методик, що спрямовані на дослідження: *емоційно-вольових особливостей (емоційно-вольова підструктура ЕС)* – “Методика діагностики рівня емоційного вигорання” (В.В.Бойка), “Методика діагностики “перешкод” у встановленні емоційних контактів” (В.В.Бойка); *особливостей нервової системи, типу нервової діяльності (психофізіологічна підструктура ЕС)* – тест-опитувальник для вивчення типу нервової діяльності (Я.Стреляу), *психічних станів (когнітивно-рефлексивна підструктура)* – “Методика самооцінки психічних станів” (Г.Айзенка), *толерантності до стресогенних факторів (адаптивний потенціал)* – “Багаторівневий особистісний опитувальник “Адаптивність” (А.Г.Маклакова, С.П.Чермяніна), “Методика діагностики нервово-психічної стійкості, ризику дезадаптації в стресі “Прогноз” (В.А.Бодрова), *соціально-перцептивних властивостей особистості (соціально-перцептивна підструктура)* – Тест-опитувальник психологічної проникливості (О.П.Саннікової, О.А.Кісельової).

Результати експериментального дослідження та їх обговорення. В дослідженні прийняло участь 240 студентів – майбутніх практичних психологів 1-5 курсів, віком від 18 до 23 років. Було сформовано три експериментальні групи: експ.гр.1(1-2 курси), експ.гр.2(3 курс), експ.гр.3(4-5 курси).

В результаті кореляційного аналізу встановлено взаємозв’язки показників емоційної стійкості та показників когнітивних, емоційних та особистісних якостей. Значущі коефіцієнти кореляцій продемонстрували наявність зв’язків, що зосередилися на двох полюсах й умовно утворили п’ять блоків: зв’язка емоційної стійкості з показниками психофізіологічних особливостей, зв’язки емоційної стійкості з показниками емоційно-вольових властивостей особистості, зв’язки емоційної стійкості з показниками адаптивного потенціалу особистості, зв’язки емоційної стійкості з показниками соціально-перцептивного потенціалу особистості та зв’язки емоційної стійкості з показниками когнітивно-рефлексивного потенціалу особистості.

На рис. 1 представлені значимі кореляційні зв’язки між показниками емоційної стійкості та іншими психологічними та психофізіологічними властивостями студентів – майбутніх практичних психологів.

На позитивному полюсі виявилися зв’язки емоційної стійкості психофізіологічними характеристиками, що представлені показниками сили процесів збудження нервової системи (Зб), сили гальмівних процесів (Гальм), рухливості нервових процесів (Рухл); зв’язки емоційної стійкості з показниками соціально-перцептивних характеристик особистості, що представлені показниками психо-

логічної проникливості (ПП), психологічної прозорливості (ППр), соціальної інтуїції (СІ), гнучкості у корекції образу іншого в процесі спілкування (Г), спрямованості особистості на розуміння іншого (СР), неупередженості (Н); зв'язки емоційної стійкості з показниками адаптивних характеристик особистості, що представлені показниками особистісного адаптаційного потенціалу особистості (ОАП) та нервово-психічної стійкості (НПС). На негативному полюсі сконцентровано зв'язки емоційної стійкості з емоційно-вольовими

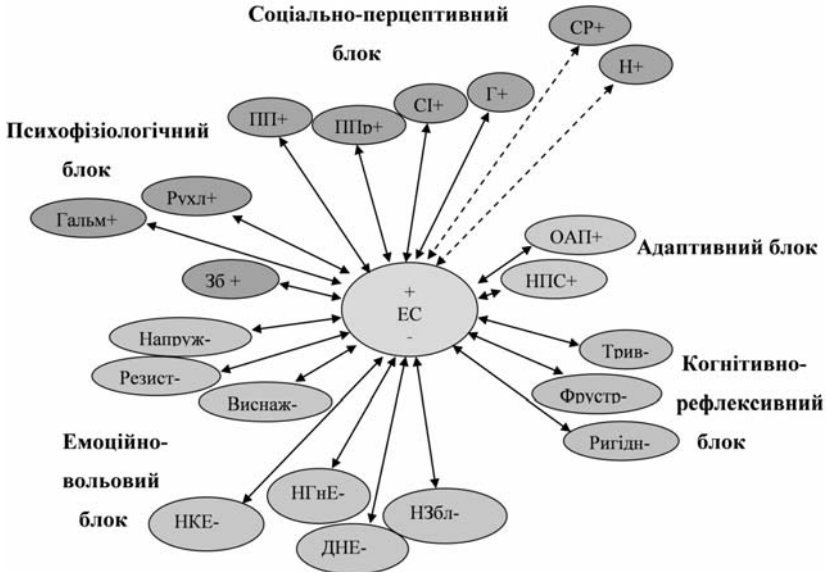


Рис.1. Кореляційна плеяда взаємозв'язків емоційної стійкості з психофізіологічними, емоційно-регулятивними, когнітивно-рефлексивними, адаптивними та соціально-перцептивними характеристиками особистості.

Примітка: \longleftrightarrow зв'язки на 1% рівні значущості;

\dashrightarrow зв'язки на 5% рівні значущості.

характеристиками особистості, що представлені показниками “перешкод” у встановленні емоційних контактів особистості: невмінням керувати емоціями, дозувати їх (НКЕ), негнучкістю, нерозвиненістю, невиразністю емоцій (НГнЕ), домінуванням негативних емоцій (ДНЕ), небажанням зближатися з людьми на емоційній основі (НЗбл); а також показниками фаз синдрому емоційного вигорання особистості: напруження (Напруж), резистентності (Резист), виснаження (Виснаж). Крім того, на негативному полюсі виявилися зв'язки емоційної стійкості з когнітивно-

рефлексивними характеристиками особистості, що представлені показниками самооцінки психологічних станів: тривожності (Трив), фрустрації (Фрустр), Ригідності (Ригідн).

Психологічні та фізіологічні властивості, що мають найбільші взаємозв'язки з емоційною стійкістю, посіли провідне місце та розташовані у плеяді якнайближче до емоційної стійкості. Серед таких властивостей нервово-психічна стійкість (НПС+) – $r=0,608$, особистісний адаптаційний потенціал (ОАП+) – $r=0,597$, фрустрація (Фрустр-) – $r=0,504$, тривожність (Трив-) – $r=0,496$, сила процесів збудження нервової системи (Зб+), при $pd^*0,01$. Найменш кореляційно зв'язані з емоційною стійкістю властивості найбільш віддалені у кореляційній плеяді. До таких властивостей належить спрямованість особистості на розуміння іншого (СР+) – $r=0,149$, неупередженість (Н+) – $r=0,173$, при $r \leq 0,05$.

Вивчення підходів вчених щодо розуміння емоційної стійкості (Л.М. Аболін, І.Ф. Аршава, Б.Х. Варданян, М.І. Дьяченко, П.Б. Зільберман, Є.П. Ільїн, Г.С. Нікіфоров, А.Є. Ольшаннікова, С.М. Оя, Н.І. Пов'якель, В.О. Пономаренко, Т. Рібо, О.П. Саннікова, О.Я. Чебикін, О.А. Чернікова та ін.) дозволив теоретично обґрунтувати структуру емоційної стійкості у майбутнього практичного психолога. Зазначимо, що необхідність її створення зумовлена не лише потребою продемонструвати підструктури та відповідні професійно значущі якості у вигляді сукупності, але й встановити змістовні взаємозв'язки між складовими емоційної стійкості.

Базуючись на основних позиціях системно-структурного підходу як одного з сучасних розширень загальної теорії систем та враховуючи отримані результати дослідження, нами розроблена структура емоційної стійкості, кожна з підструктур якої, маючи системні зв'язки з іншими, має власну специфічну функцію. Тож структура емоційної стійкості практичного психолога включає п'ять підструктур: психофізіологічну, що є субстратом психічної діяльності; емоційно-вольову, що включає процеси саморегуляції особистості; адаптивну, що спрямована на особистісний адаптаційний потенціал; когнітивно-рефлексивну, що відображає оцінку власних станів, почуттів, переживань, аналіз цих станів і формулювання відповідних висновків; соціально-перцептивну, що включає психологічну проникливість та її складові (див. рис. 2).

Кожна з визначених підструктур емоційної стійкості відрізняється провідними психологічними властивостями, домінуючою сферою регулятивних механізмів, характером провідних професійних умінь та ключових психологічних механізмів, а також деякими особливостями, що можна визначити як переважаючу систему

психологічних передумов емоційної стійкості.



Рис. 2. Структура емоційної стійкості

Для вивчення представленості кожної з підструктур у структурі емоційної стійкості було застосовано вищезазначений комплекс психодіагностичних методик дослідження. Аналіз отриманих результатів проводився окремо по кожній з раніше виділених підструктур та діагностичних показників, що їх характеризують. Середні величини та величини середньоквадратичного відхилення кожної з показників підструктур у кожній експериментальній групі представлені у таблицях 1-5.

У таблиці 1 представлено середні показники психофізіологічної підструктури емоційної стійкості.

Статистичний аналіз результатів вказує на те, що високий рівень прояву процесів збудження, а також рухливості нервових процесів, є характерним для усіх експериментальних груп, в той час як середньостатистичний високий рівень процесів гальмування в експ.гр.1 (у студентів – практичних психологів 1-2 курсів) нижчий ніж у двох інших групах, тобто нижчий загального середньостатистичного рівня.

Табл. 1.

Показники та особливості прояву психофізіологічної підструктури емоційної стійкості у студентів-майбутніх практичних психологів

Методика дослідження	Показники психофізіологічної підструктури емоційної стійкості	Середні показники							
		Експ.гр.1		Експ.гр.2		Експ.гр.3		Усього	
		\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
Тест-опитувальник особливостей нервової діяльності Я.Стреляу	Рівень процесів збудження	49.8	12.5	51.2	13.4	53	10.4	51,3	12,2
	Рівень процесів гальмування	50.7	11.6	55.1	10.4	56.6	9.4	54,1	10,8
	Рівень рухливості нервових процесів	58.7	10.8	57.3	11.4	59.2	12.7	58,4	11,6

Дослідження значимої різниці середнього рівня процесів гальмування між експериментальними групами за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу (One-Way ANOVA) підтвердило наявність відмінностей на максимально значимому рівні ($p=0,001$). Апостеріорний тест Дункана, за допомогою якого можна простежити спрямованість відмінностей між виборками, показав, що експ.гр.1 значно ($p=0,05$) відрізняється від 2 та 3 експ.гр..

Підрахування коефіцієнтів врівноваженості за силою нервової системи показало загальну врівноваженість з тенденцією до неврівноваженості у бік процесів збудження у всіх трьох експериментальних групах.

У таблиці 2 представлено середнє арифметичне числових показників емоційно-регулятивної підструктури емоційної стійкості.

Отримані результати свідчать про те, що такі “перешкоди” у встановленні емоційних контактів, як: невміння керувати емоціями, дозувати їх, негнучкість, нерозвиненість емоцій, домінування негативних емоцій, небажання студентів психологів зближатися на емоційній основі, – мають абсолютно незначні прояви у всіх трьох експериментальних групах та зберігають свій низький рівень вираженості протягом навчання у вузі.

Табл.2.

Показники та особливості прояву емоційно-вольової підструктури емоційної стійкості у студентів-майбутніх практичних психологів

Методики дослідження	Показники емоційно-вольової підструктури емоційної стійкості	Середні показники							
		Експ.гр.1		Експ.гр.2		Експ.гр.3		Усього	
		χ	σ	χ	σ	χ	σ	χ	σ
«Методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів» (В.В.Бойка)	Невміння керувати емоціями, дозувати їх	2.2	1.2	2.0	1.0	2.0	1.0	2,1	1,1
	Неадекватний прояв емоцій	3.0	1.0	2.9	1.1	2.4	1.2	2,8	1,1
	Негнучкість, нерозвиненість емоцій	2.4	1.3	2.0	1.4	2.0	1.4	2,1	1,4
	Домінування негативних емоцій	1.4	1.1	1.5	1.2	1.4	1.4	1,5	1,2
	Небажання зближ. на емоц. основі.	2.2	1.2	2.2	1.1	2.3	1.2	2,2	1,1
«Методика діагностики емоційного вигорання» (В.В.Бойка)	Напруження	29.6	19.5	34.4	21.7	34.9	26.1	33	22,6
	Резистенція	61.8	15.8	58.6	14.7	57.7	20.1	59,4	17,1
	Виснаження	39.3	19.3	42.7	17	42.7	22.9	41,6	19,9

Крім того, середній показник за шкалою “Неадекватний прояв емоцій” у студентів – майбутніх практичних психологів експ.гр.1 має тенденцію до високого рівня прояву. Слід зазначити, що цей числовий показник є найвищим серед інших у всій вибірці. Тобто неадекватний прояв емоцій є вираженою перешкодою – на відміну від інших чотирьох, що досліджує даний опитувальник В.В. Бойка – у студентів-практичних психологів 1-2 курсів. У експ.гр.2 та експ.гр.3 цей показник нижчий. (Значущість відмінностей на рівні $p < 0,01$).

За отриманими даними експериментальні групи відрізняються також проявом такої “перешкоди” у встановленні емоційних контактів, як негнучкість, нерозвиненість емоцій. Експ.групи 2 та 3 мають однакові середні показники за даною шкалою, тоді як експ.гр.1 має вищий середній показник. Але перевірка значимості відмінностей за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу (One-Way ANOVA) не підтвердила наявності відмінностей між групами за даним критерієм на значимому рівні, але показала наявність певної тенденції до таких ($p = 0,069$).

Порівняння експериментальних груп за середніми показниками та особливостями прояву емоційно-вольової підструктури, а також статистичний аналіз отриманих даних за методикою діагностики емоційного вигорання В.В. Бойка свідчить про несформованість у експериментальних групах такої фази синдрому емоційного “вигорання”, як напруження. Крім того, очевидним є формування (та сформованість у студентів 1-2 курсів) у студентів-майбутніх практичних психологів фази резистенції та виснаження.

Більш детальний аналіз показав, що експ.гр.1 на максимально значимому рівні ($p = 0,001$) відрізняється від 2 та 3 експ.груп за таким симптомом синдрому емоційного вигорання, як “загнаність до клітини”.

У таблиці 3 представлено середнє арифметичне числових показників когнітивно-рефлексивної підструктури емоційної стійкості.

Аналіз отриманих результатів показав цікаву тенденцію: середні числові показники кожного з показників когнітивно-рефлексивного компонента найвищі в експ.гр.1 та найнижчі в експ.гр.2, але знаходяться у межах середнього рівня прояву даних показників. Тобто найвищий рівень прояву показників когнітивно-рефлексивного компонента емоційної стійкості притаманний студентам-практичним психологам 1-2 курсів. У студентів 3 курсу спостерігається поступовий спад інтенсивності появи даних показників. Та у студентів-майбутніх практичних психологів 4-5 курсів середні показники знову зростають, хоча все ж залишаються нижчими, ніж у студентів 1-2 курсів.

Табл.3.

Показники та особливості прояву когнітивно-рефлексивної підструктури емоційної стійкості у студентів-майбутніх практичних психологів

Методика дослідження	Показники когнітивно-рефлексивної підструктури емоційної стійкості	Середні показники							
		Експ.гр.1		Експ.гр.2		Експ.гр.3		Усього	
		$\bar{\chi}$	σ	$\bar{\chi}$	σ	$\bar{\chi}$	σ	$\bar{\chi}$	σ
«Методика самооцінки психічних станів» (Г.Айзенка)	Тривожність	10.3	3.6	9.2	4.1	9.8	4.2	9,7	4
	Фрустрація	10.3	4.0	8.2	4.2	9.1	4.2	9,2	4,2
	Ригідність	11.6	3.0	10.1	3.7	10.2	4.1	10,6	3,7

Загалом, аналіз отриманих результатів показав, що найбільшу інтенсивність прояву у студентів-практичних психологів має ригідність, а найменшу фрустрація. Статистична обробка отриманих результатів за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу (One-Way ANOVA) показала, що експериментальні групи мають статистично значимі відмінності у рівнях прояву таких показників когнітивно-рефлексивного підструктури емоційної стійкості, як: фрустрація ($p < 0,01$) та ригідність ($p < 0,05$).

У таблиці 4 представлено середнє арифметичне числових показників підструктури адаптивного потенціалу емоційної стійкості.

Очевидним є поступове підвищення рівня прояву показників адаптивного компонента емоційної стійкості від найнижчого (у студентів-майбутніх практичних психологів 1-2 курсів) до найвищого (у студентів 4-5 курсів) під кінець навчання.

Табл.4.

Показники та особливості прояву підструктури адаптивного потенціалу емоційної стійкості у студентів-майбутніх практичних психологів

Методики дослідження	Показники адаптивного потенціалу емоційної стійкості	Середні показники							
		Експ.гр.1		Експ.гр.2		Експ.гр.3		Усього	
		$\bar{\chi}$	σ	$\bar{\chi}$	σ	$\bar{\chi}$	σ	$\bar{\chi}$	σ
«БОО «Адаптивність» (Г.Маклакова, С.Чермяніна)	Нервово-психічна стійкість	39.0	12.8	37.0	11.9	35.6	13.3	37,2	12,7
	Особистісний адаптаційний потенціал	65.1	16.5	62.8	15.1	60.9	17.9	62,9	16,6
«Методика «Прогноз» (В.Бодрова)	Нервово-психічна стійкість	25.2	8.8	24.5	7.6	23.4	7.6	24,4	8

Експериментальні групи характеризуються середнім рівнем нервово-психічної стійкості (як за методикою “Адаптивність”, так і за методикою “Прогноз”), а також низьким рівнем особистісного адаптаційного потенціалу. Слід відзначити високий рівень кореляційного взаємозв’язку ($p < 0,01$) між отриманими числовими показниками нервово-психічної стійкості в результаті її діагностики за допомогою “БОО “Адаптивність” (Г.Маклакова, С.Чермяніна) та “Методика “Прогноз” (В.Бодрова).

Статистичний аналіз отриманих результатів за методом однофакторного дисперсійного аналізу (One-Way ANOVA) вказав на відсутність статистично значимих відмінностей між експериментальними групами у рівнях прояву таких показників підструктури адаптивного потенціалу як нервово-психічна стійкість та особистісний адаптивний потенціал.

У таблиці 5 представлено середнє арифметичне числових показників соціально-перцептивної підструктури емоційної стійкості.

Аналіз отриманих результатів дослідження особливостей такого показника соціально-перцептивної підструктури емоційної стійкості, як психологічна проникливість вказує на відмінності у рівнях його прояву. Експ.гр.1 має найнижчий рівень середнього показника прояву психологічної проникливості, тоді як найвищий рівень у експ.гр.2. Тож відбувається підвищення, а потім зниження середнього рівня психологічної проникливості у студентів-майбутніх практичних психологів на етапі їх первинної професіоналізації.

Табл.5.

Показники та особливості прояву соціально-перцептивної підструктури емоційної стійкості у студентів-майбутніх практичних психологів

Методика дослідження	Показники соціально-перцептивної підструктури емоційної стійкості	Середні показники							
		Експ.гр.1		Експ.гр.2		Експ.гр.3		Усього	
		$\bar{\chi}$	σ	$\bar{\chi}$	σ	$\bar{\chi}$	σ	$\bar{\chi}$	σ
Тест-опитувальник психологічної проникливості (О.П.Саннікової, О.А.Кісельової)	Психологічна проникливість	18,8	2,5	19,6	2,4	19,1	2,0	19,2	2,3
	Психологічна прозорливість	20,8	4,6	20,3	4,8	21,7	6,1	20,9	5,2
	Соціальна інтуїція	21,6	5,0	20,6	5,0	23,0	4,9	21,7	5,0
	Гнучкість здатності до корекції образу	22,0	4,6	21,4	4,7	21,6	5,2	21,7	4,8

Найнижчий у даній вибірці рівень психологічної прозорливості – якості, що характеризується баченням психологічних проблем іншої

людини, глибоким проникненням до її внутрішнього світу, розумінням її переживань, чіткістю, легкістю, швидкістю виникнення психологічного образу іншого, – притаманний експ.гр.2, а найвищий експ.гр.3.

Також в результаті аналізу отриманих результатів виявилось, що найнижчий у даній виборці рівень соціальної інтуїції, – специфічної якості особистості, що дозволяє створити адекватний образ іншої людини без логічного обґрунтування, без аналізу його особистісних рис, психологічних особливостей, особливостей його реакцій, поведінки, пантоміміки, – характерний для експериментальної групи 2, найвищий – експериментальній групі 3.

Окрім того, в результаті аналізу виявилось, що найнижчий середній показник раціональної корекції образу іншого у процесі спілкування є притаманним для експ.гр.2, а найвищий – експ.гр.1.

Дослідження значимої різниці середнього рівня прояву показників соціально-перцептивного компонента емоційної стійкості між експериментальними групами за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу (One-Way ANOVA) підтвердило наявність відмінностей на дуже значимому рівні ($p=0,01$) лише за соціальною інтуїцією. Апостеріорний тест Дункана, за допомогою якого можна простежити спрямованість відмінностей між виборками, показав наявність значимих відмінностей ($p=0,01$) саме між 2 та 3 експ. групами. За більшою кількістю показників, але статистично менш значимі ($p=0,05$) є відмінності в особливостях прояву різних компонентів емоційної стійкості між експ.гр.1 та експ.гр.2 (рівень процесів гальмування, неадекватний прояв емоцій, фрустрація, ригідність), а також між експ.гр.1 та експ.гр.3 (рівень процесів гальмування, неадекватний прояв емоцій, ригідність).

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Теоретично та емпірично обґрунтовано створення структури емоційної стійкості особистості, що має такі підструктури: психофізіологічна, емоційно-вольова, когнітивно-рефлексивна, адаптивний потенціал та соціально-перцептивна. Досліджено психологічні особливості підструктур емоційної стійкості у студентів-майбутніх практичних психологів. Було виявлено відмінності за соціальною інтуїцією між студентами 3 та випускних курсів на максимально значимому рівні; відмінності за рівнем процесів гальмування, неадекватним проявом емоцій, ригідністю між студентами перших та 3 курсів, а також відмінності за рівнем процесів гальмування, неадекватним проявом емоцій, ригідністю й фрустрацією між студентами перших та випускних курсів на значимому рівні.

Психологічний аналіз отриманих результатів експериментального дослідження характерологічних особливостей студентів-майбутніх практичних психологів потребує подальшого визначення градації особистісних типів та профілів у контексті емоційної стійкості та виявлення їх найбільш значущих відмінностей з метою подальшого створення програми превенції та психокорекції емоційної нестійкості та формування емоційної стійкості.

Список використаних джерел

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1987. – 261 с.
2. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: Монографія. – Д.: Вид-во ДНУ, 2006. – 336 с.
3. Батаршев А.В. Многофакторный личностный опросник Р.Кеттелла: Практическое руководство / Батаршев А.В. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 96 с.
4. Дьяченко М.И., Пономаренко В. А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С.106-113.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.
6. Пилипенко К.В. Емоційна стійкість як професійно важлива якість майбутнього психолога-практика // Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології: монографія / За редакцією проф. Н.І. Порякель – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 376 с.
7. Чебыкин А.Я. Проблема эмоциональной устойчивости. О.: Южноукраинский педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 1995. – 195 с.

On the basis of the theoretical and empirical researches a creation of the structure of the emotional stability of personality is grounded, the results of the empiric research of psychological features of the future practical psychologists' emotional stability are described.

Key words: adaptiveness, emotional stability, mental conditions, psychophysiological properties, social perceptual properties.

Отримано: 16.03.2010

Теоретичні аспекти дослідження проблеми соціального інтелекту

Здійснено теоретичний аналіз вітчизняних та зарубіжних підходів до проблеми соціального інтелекту. Встановлено, що проблема знаходиться у стані теоретичної та практичної розробки. Визначено перспективу подальших досліджень у даному напрямку.

Ключові слова: загальний інтелект, біологічний інтелект, соціальний інтелект, соціальна компетентність, когнітивна компетентність, соціальна сенситивність, "єдність інтелекту", комунікативно-особистісний потенціал, теорія множинних інтелектів, коефіцієнт інтелекту.

Проведён теоретический анализ отечественных и зарубежных подходов к проблеме социального интеллекта. Установлено, что проблема находится в состоянии теоретической и практической разработки. Определена перспектива дальнейших исследований в этом направлении.

Ключевые слова: общий интеллект, биологический интеллект, социальный интеллект, социальная компетентность, когнитивная компетентность, социальная сензитивность, "единство интеллекта", коммуникативно-личностный потенциал, теория множественных интеллектов, коэффициент интеллекта.

Постановка проблеми. Характер міжособистісної взаємодії в сучасному суспільстві останнім часом переживає певні зміни, які проявляються, в першу чергу, у зменшенні безпосереднього комунікативного контакту, заміні його на спілкування у соціальних мережах інтернет-простору і, часом, взагалі у зменшенні будь-якої комунікації. Це легко пояснюється особливостями сучасного життя. У зв'язку з цим, цікавим стає питання про роль для особистості такого конструкта, як соціальний інтелект, який саме і є тією здатністю, що забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Поняття "соціальний інтелект" з'явилося у психології відносно недавно. Дослідженнями щодо розвитку цієї проблеми займалися як зарубіжні, так і вітчизняні психологи. Серед них: Е. Торндайк, Дж. Гілфорд, Д. Векслер, Г.Ю. Айзенк, Г. Гарднер, Г. Олпорт, М. Салівен, Р. Стернберг, Т. Хант, Н.А.Амінов, М.В. Молоканов, Ю.Н.Ємельянов, А.Л. Южанінова, Н.А.Кудрявцева, В.Н. Куніцина, Є.С.Михайлова та інші.

Мета нашої статті полягає в теоретичному вивченні проблеми соціального інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Поняття “соціальний інтелект”, згідно з розповсюдженими свідченнями науковців, було вперше запропоновано у 1920 р. Е. Торндайком. Науковець стверджував, що соціальний інтелект існує окремо від звичайного інтелекту та розумів під ним далекоглядність у міжособистісних стосунках і здатність мудро поводитися у людських відносинах.

Згідно з Е. Торндайком, існує три види інтелекту:

- 1) абстрактний інтелект – здатність розуміти абстрактні вербальні та математичні символи і виконувати з ними певні дії;
- 2) конкретний інтелект – здатність розуміти речі і предмети матеріального світу, виконувати з ними які-небудь дії;
- 3) соціальний інтелект – здатність розуміти людей і взаємодіяти з ними (За [7]).

Перший тест соціального інтелекту (The George Washington Social Intelligence Test) був розроблений Т. Хантом у 1928 р. Тест складався з ряду субтестів, серед яких:

- оцінка соціальних ситуацій;
- запам'ятовування імен та облич;
- спостереження за поведінкою людини;
- розпізнавання за словами людини її ментальних станів;
- розпізнавання ментальних станів за виразом обличчя;
- соціальна інформація; почуття гумору.

Поява цього тесту ознаменувала початок першого етапу зацікавленості науки психології проблемою соціального інтелекту. Крім того, вперше постала проблема співвіднесення загального та соціального інтелекту, у зв'язку з тим, що спостерігалися високі кореляції з тестами загального інтелекту (За [4]).

Подальші дослідження проблеми соціального інтелекту стосувались, в першу чергу, визначення цього поняття. Так Г. Олпорт у 1937 р. розуміє під соціальним інтелектом особливу здатність до вірного оцінювання людей, прогнозування їхньої поведінки та забезпечення адекватного пристосування у міжособистісних стосунках. Згідно з його міркуваннями, соціальний інтелект представляє собою окрему здібність, яка входить до набору якостей особистості, що допомагають кращому розумінню оточуючих (За [7]).

Одним з яскравих прикладів когнітивного підходу до інтелекту є модель Говарда Гарднера, який широко трактує інтелект і виділяє вісім його видів: лінгвістичний, музичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, природничо-науковий, інтраперсональний (особистісний) та інтерперсональний (міжособистісний). Автор моделі вважає, що традиційні теорії інтелекту не розглядають творчі досягнення художників, спортсменів,

музикантів такими ж проявами інтелекту, як і здатність вирішувати абстрактні задачі. Саме цим обмежується розуміння сутності інтелекту та способи його оцінки (За [6]).

Цінність цієї теорії, на нашу думку, в тому, що вона значно розширює спектр розумових здібностей, які б можна було вважати основними в структурі інтелекту кожної окремої людини.

В теорії множинних інтелектів Г. Гарднера соціальний інтелект співвідноситься з міжособистісним інтелектом. За словами вченого: “міжособистісний інтелект заснований на найважливішій здібності зауважувати відмінності між людьми, точніше, контрасти в їхньому настрої, темпераменті, мотиваціях та намірах”. Розвинений міжособистісний інтелект забезпечує людині здатність бачити та розуміти бажання ті наміри інших, навіть ті, що приховані. Вчений додає, що ці здібності у складній формі проявляються у вчителів, терапевтів, батьків, а також у релігійних та політичних лідерів [5, с. 32].

З точки зору представника монометричного підходу Г. Ю. Айзенка, інтелект повинен розглядатися як певна фундаментальна властивість, а різноманітність його поведінкових проявів – як наслідки його природи. Він наголошував, що при спробі дати визначення інтелекту, потрібно враховувати той факт, що існує, принаймні, три різні концепції: біологічного, психометричного і соціального інтелекту. Вчений вважає, що фундаментальним для психології є генетично детермінований біологічний інтелект, який слугує фізіологічною, нейрологічною, біохімічною та гормональною основою пізнавальної поведінки. Під психометричним інтелектом він розумів той, що визначається стандартними тестами вимірювання коефіцієнта інтелекту (IQ). Стосовно соціального інтелекту, можна вказати такі його компоненти: міркування, вирішення задач, пам’ять, здатність до навчання, розуміння, обробка інформації, визначення стратегії, пристосування до навколишнього середовища. На думку Г. Айзенка, індикатором рівня інтелекту можна вважати індивідуальну швидкість опрацювання інформації, а також здатність працювати з багатьма альтернативами [1].

Згідно з Г.Ю. Айзенком, соціальний інтелект ми можемо оцінити за проявами здатності людини використовувати свій психометричний інтелект в цілях соціальної адаптації. Тобто, рівень соціального інтелекту має пряму залежність від рівня IQ. Крім того, можна сказати про такі його компоненти: міркування, вирішення задач, пам’ять, здатність до навчання, розуміння, обробка інформації, визначення стратегії, пристосування до навколишнього середовища.

Розмірковуючи про співвіднесеність трьох різних інтелектів, Г.Ю.Айзенк пропонує наступну модель (рис. 1):

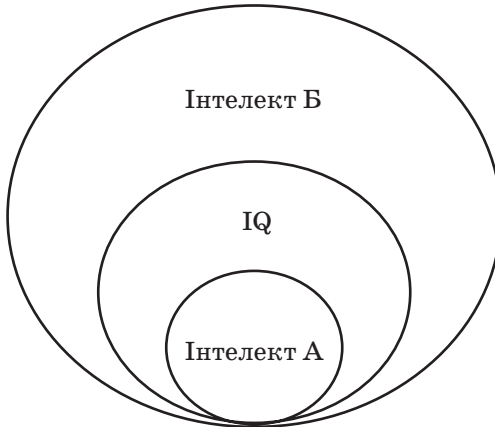


Рис 1. Взаємовключеність різних концепцій інтелекту

На даній схемі інтелект А відповідає біологічному інтелекту, IQ – психометричному та інтелект Б – соціальному. Отже соціальний інтелект набагато ширший ніж біологічний та включає в себе психометричний, який, в свою чергу, ширший ніж біологічний та включає його в себе. За твердженням Г.Ю. Айзенка, психометричний інтелект на 70% залежить від біологічного та на 30% – від факторів середовища (виховання, освіта, культура, соціо-економічний статус). Звідси біологічний інтелект є найбільш фундаментальним аспектом інтелекту [2].

Достатньо спеціалізованим, орієнтованим на детальну розробку проблеми соціального інтелекту поряд з проблемою особистості є дослідження зарубіжного науковця Н. Кентор (1978), який є автором праці “Особистість і соціальний інтелект” (1987).

Основою розуміння науковцем соціального інтелекту виступає уявлення про когнітивні складові, оперування якими є невід’ємною частиною вивчення феномена соціального інтелекту.

Зі слів автора: “Когнітивна основа людини може бути визначена як декларативні та оперативні (процедурні) знання, які індивід застосовує в інтерпретації подій та складанні планів у ситуаціях повсякденного життя. Ці уявлення, особисті спогади та правила інтерпретації складають когнітивну структуру особистості; разом вони становлять досвід та певний підхід індивіда до проблем соціального життя. Ми визначаємо цей репертуар знань як соціальний інтелект” (За [7, с. 464]).

Зарубіжні дослідники С. Космітські та О. Джон (1993) розробили концепцію соціального інтелекту, в якій вони виділяють сім

компонентів. Ці компоненти утворюють дві групи: “когнітивні” та “поведінкові”.

В групу когнітивних компонентів соціального інтелекту вчені включили: оцінку перспективи, розуміння людей, знання соціальних правил, відкритість у відносинах з оточуючими. До групи поведінкових компонентів увійшли: здатність до міжособистісних відносин, соціальна пристосованість, теплота у міжособистісних стосунках (За [8]).

На нашу думку, дана концепція досить точно відображає особливість соціального інтелекту як феномена. Саме взаємодія когнітивних та поведінкових чинників робить цей конструкт ефективним у практичному використанні. Вірогідно, що це досягається за рахунок того, що кожен із двох груп зазначених елементів використовується ментальною системою людини беручи до уваги інший.

Стосовно вітчизняних розробок проблеми соціального інтелекту треба сказати, що перша спроба визначити соціальний інтелект належить Ю.Н.Ємельянову (1987). Феномен соціального інтелекту не був предметом його досліджень, а вивчався в аспектах інших проблем. Так, соціальний інтелект в розробках науковця був тісно пов’язаний з поняттям “соціальної сенситивності”.

Досить оригінальною та цікавою є його ідея щодо формування у людини на основі інтуїції таких конструктів, як індивідуальні “евристики”, які використовуються людиною під час оцінювання та складання висновків у міжособистісних відносинах; гарантують високу прогностичність та надійність (За [7]).

Починаючи з 1991 р., проблема соціального інтелекту розвинулась у дослідженнях В.Н. Куніциної, яка разом з іншими науковцями розробила цілісну концепцію соціального інтелекту. Згідно з цією концепцією, соціальний інтелект виступає самостійним психологічним феноменом, на відміну від розповсюджених поглядів на нього, як на прояв загального інтелекту у соціальних ситуаціях.

Вчена запропонувала наступне визначення: “Соціальний інтелект – глобальна здібність, яка виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних та поведінкових рис, включаючи рівень енергетичної забезпеченості процесів саморегуляції; ці риси обумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації та поведінки, готовність до соціальної взаємодії та прийняття рішень”. Ця здібність дозволяє досягати гармонії з собою та навколишнім середовищем.

Дослідниця розглядає соціальний інтелект як багатомірну, складну структуру, в якій вона виділяє такі аспекти:

1) комунікативно-особистісний потенціал – комплекс властивостей, які полегшують або утруднюють спілкування, на основі якого формуються такі інтегральні комунікативні властивості, як психологічна контактність та комунікативна сумісність; це основний стержень соціального інтелекту;

2) характеристики самосвідомості – почуття самоповаги, свобода від комплексів, забобонів, пригнічених імпульсів, відкритість до нових ідей;

3) соціальна перцепція, соціальне мислення, соціальна уява: здатність до розуміння та моделювання соціальних явищ, розуміння людей та мотивів, що їх спонукають;

4) енергетичні характеристики: психічна та фізична витривалість, активність, слабка виснажливість.

У межах своєї концепції В.Н. Куніцина виділяє такі основні функції соціального інтелекту:

- забезпечення адекватності, адаптивності в умовах, що змінюються;
- формування програми та планів успішної взаємодії в тактичному та стратегічному напрямках, вирішення поточних задач;
- планування міжособистісних подій та прогнозування їх розвитку;
- мотиваційна функція;
- розширення соціальної компетентності;
- саморозвиток, самопізнання, самонавчання.

Треба зазначити, що особливістю даної концепції соціального інтелекту є наголошення на такому аспекті, як комунікативно-особистісний потенціал, який, на думку дослідниці, дозволяє наблизитися до розуміння складної структури соціального інтелекту та особливостей його функціонування в різних вікових періодах.

Комунікативно-особистісний потенціал, що входить до структури соціального інтелекту, відіграє ключову роль у формуванні довгострокових взаємовідносин, орієнтованих на перспективу розвитку і позитивного взаємовпливу. За рахунок комунікативно-особистісного потенціалу забезпечується необхідний для певного відрізка часу, нервово-психічного стану та соціальних факторів рівень адекватності та успішності соціальної взаємодії, а також збереження його в умовах підвищеної концентрації енергії та емоційної напруги, психологічного дискомфорту, надзвичайних ситуаціях, кризах особистості [7].

Цікавим, на нашу думку, є один з аспектів концепції В.Н. Куніциної, який стосується взаємозв'язку соціального інтелекту з соціальною компетентністю. Авторка зазначає, що ці конструкти можна оцінити за проявом таких властивостей зрілої особистості, як адекватність, автономність та автентичність.

У даній концепції соціальний інтелект розуміється як засіб пізнання соціальної дійсності, а соціальна компетентність, – як продукт цього розпізнавання.

Соціальний інтелект та соціальна компетентність у спостереженнях дослідниці мають такі спільні риси:

1) забезпечують можливість адекватної адаптації в умовах соціальних змін;

2) забезпечують правильну оцінку ситуації, прийняття та виконання безпомилкових рішень;

3) мають кількісні характеристики, рівні, можуть бути вимірні.

Стосовно відмінностей, дослідниця вказує на змістовні характеристики та функції цих явищ. Цікаво, що чим менше оціночних стереотипів, що відносяться до соціальної компетентності, має у своїй свідомості людина, тим вищим та більш інтегрованим є її соціальний інтелект, тим більш диференційоване її сприйняття, адекватніше розуміння себе та інших. Поряд із цим, чим більше стереотипів людина зберігає та використовує у своїй свідомості, тим простіше їй поводитися у різних типових соціальних ситуаціях [7].

Значний інтерес для збагачення нашого розуміння проблеми соціального інтелекту представляє структурно-динамічна теорія, розроблена російським дослідником Д.В. Ушаковим. Згідно з цією теорією, рівень соціального інтелекту особистості залежить від:

– потенціалу формування, який виявляється також у рівні загального інтелекту;

– особистісних, в першу чергу емоційних, особливостей, які, в більшій чи меншій мірі, залучають сили людини до спілкування з іншими людьми та їх пізнання;

– того, як склався життєвий шлях людини (чи спрямував він свої сили на взаємодію з іншими людьми чи на предметну роботу).

На переконання автора, соціальний інтелект має ряд характерних структурних особливостей:

– континуальний характер;

– використання невербальної репрезентації;

– втрата точності соціального оцінювання при вербалізації;

– формування в процесі імпліцитного навчання;

– використання “внутрішнього” досвіду.

Науковець наголошує, що саме “внутрішній” досвід, опора на який здійснюється при соціальній взаємодії, є тим аспектом, що повністю відрізняє соціальний інтелект від інших видів інтелекту [9].

Цікавою, з точки зору співвіднесення загального та соціального інтелекту, є концептуальна розробка (1994 р.) Н.А. Кудрявцевої. В своїх дослідженнях вона оперує поняттям інтелектуального

потенціалу, під яким розуміє клас психічних властивостей та механізмів, що визначають прогресивні зміни інтелекту. Його ключовими елементами є інтелектуальний статус, пізнавальна мотивація, здатність до самовідображення та самовизначення, а також розумова працездатність.

На основі своїх розробок дослідниця виділила інтегративний показник інтелектуального потенціалу особистості – “єдність інтелекту”, який відображає ключові компоненти механізму інтелектуального розвитку, підвищення співпадання за рівнями особистості: загального інтелекту (здатність вирішувати задачі на суб’єкт-об’єктному рівні), соціального інтелекту (здатність вирішувати задачі на суб’єкт-суб’єктному рівні), рефлексії (показник, що фіксує баланс розвитку різних сторін інтелекту).

Таким чином, соціальний інтелект, згідно з концепцією Н.А.Кудрявцевої, уявляє собою здатність до раціональних, розумових операцій, об’єктами яких є процеси міжособистісної взаємодії. Суб’єкт при цьому має характеристики психологічної автономності та незалежності, що дозволяє йому протистояти тиску людей та обставин. Важливим компонентом у структурі соціального інтелекту є самооцінка особистості. А серед детермінант, що спричиняють якісні зміни у розвитку соціального інтелекту, авторка виділяє мотиваційний компонент (За [7]).

Цінним, відносно отриманих результатів, є дослідження російських науковців Н.А. Амінова та М.В. Молоканова (1992), які вивчили зв’язок соціального інтелекту з професійною спрямованістю особистості.

Серед інших зроблених висновків, ми звертаємо увагу на наступний: рівень соціального інтелекту та схильність до дослідницької діяльності мають прямо пропорційну залежність.

У світлі проблематики своїх досліджень науковці наголошують, що соціальний інтелект, як здатність до розуміння поведінки людей, відіграє суттєву роль серед якостей, які необхідні для професії психолога [3].

Висновки. Отже, теоретичний аналіз наукових джерел проблеми соціального інтелекту показав: дана область є досить розробленою на сьогодні, але водночас представляє широке поле для подальших ґрунтовних досліджень. Ми побачили, що результати спеціальних досліджень цього питання легко отримують перспективи прикладного значення, на що вказує сама сутність феномена соціального інтелекту.

Треба зазначити, що багатоманітність теоретичних підходів до проблеми соціального інтелекту та визначення цього поняття не заважає науковому погляду залишатися достатньо одномірним, не виходити за межі загального розуміння цього явища. В розглянутих

концепціях базовою функцією соціального інтелекту виступає забезпечення ефективності у міжособистісних відносинах.

Загалом, спираючись на проаналізовані теоретичні розробки, можна визначити соціальний інтелект як особливу здібність до соціальної адаптації у міжособистісних стосунках, яка виявляється у здатності розрізняти, оцінювати, прогнозувати та віддавати перевагу певним аспектам міжособистісної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Айзенк Г.Ю. Проверьте свои способности. – М.: Эксмо, 2002. – 208 с.
2. Айзенк Г.Ю. Понятие и определение интеллекта // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111-131.
3. Аминов Н.А., Молоканов М.В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психологический журнал. – 1992. – № 5. – С. 105-109.
4. Белова С.С. Социальный интеллект: сравнительный анализ методик измерения / www.creativity.ipras.ru
5. Гарднер Г. Множинні інтелекти. Теорія у практиці. Хрестоматія / пер. з англ. Купко Д., Свято Р. – К.: Мегатайп, – 2004. – 288 с.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
7. Куницына В.Н. Межличностное общение / В.Н.Куницына, Н.В.Казаринова, В.М.Погольша. – Изд-во “Питер”, 2002. – 544 с.
8. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. Методологический семинар. – № 1 (6) январь – март 2006. – С. 30-38.
9. Ушаков Д.В. Общий и социальный интеллект в деятельности и общении // Общение и познание / Под ред. В.А. Барабанщикова и Е.С. Самойленко. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2007.

The theoretical treatment of different approaches to the problem of social intelligence had been realized. Had been determined, that the problem has many theoretical and practical evidence. The tendency of the next researches had been defined.

Keywords: abstract intelligence, practical intelligence, general intelligence, biological intelligence, social intelligence, social competence, cognitive competence, social sensitivity, “unity of intelligence”, communicative and personality potential, theory of multiple intelligence, intelligence quotient (IQ).

Отримано: 13.03.2010

Особливості самоактуалізації військовослужбовців у професійній діяльності

Розглянуто особливості самореалізації військовослужбовців, ствердження власної індивідуальності, професійне становлення та внутрішні механізми змін в ієрархії змістоутворюючих мотивів.

Ключові слова: військовослужбовець, самореалізація, самопізнання, професійна діяльність.

Рассмотрены особенности самореализации военнослужащих, утверждение собственной индивидуальности, профессиональное становление и внутренние механизмы изменений в иерархии смыслообразующих мотивов.

Ключевые слова: военнослужащий, самореализация, самопознание, профессиональная деятельность.

У різних інтерпретаціях самовизначення особистості, як процес і результат, аналізували такі відомі вчені: Е.Фромм, К.Г.Юнг, Е.Дюркгейм, Т.Парсонс. Цю проблему плідно вивчали також П.Сорокін, А.Тойнбі, С.Хантінгтон. На сучасному етапі самовизначення особистості розробляється такими дослідниками, як Б.С.Єрасовим, І.Калайковим, В.Ф.Тертичною, Ю.В.Яковцем, М.В.Колінько, О.С.Арсен'євим, К.Черновою, В.М.Лавриненко.

Аналізуючи довідкову та наукову літературу, ми фіксуємо низку понять, що у широкому значенні є синонімічними: “самовизначення”, “самоідентифікація”, “самоствердження”, “самототожність”, які стосуються особистісного вибору та становлення людини в аксіологічному вимірі. Поняття “самовизначення” – це процес і результат вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самореалізації у конкретних життєвих обставинах; основний механізм набуття і прояву людиною свободи [1, с. 53].

Проблеми в саморозвитку військовослужбовців, прагненні до самовдосконалення та самореалізації відіграють велику цінність самі по собі. Вони є показником особистісної зрілості військовослужбовців та одночасно умовою для досягнення високого професійного росту. Постійне прагнення до саморозвитку не тільки приносить і закріплює успіх у професійному плані військовослужбовців, але і сприяє професійному довголіттю, задоволеністю та радістю життям.

Тому, в даній статті, одним з найважливіших завдань розгляду проблеми професійної самореалізації військовослужбовців є її соціально-психологічний аспект. У загальному вигляді проблема може бути поставлена у реальній можливості військовослужбовцю піднятися над своїми актуальними прагненнями та переструктурувати мотиви власної активності, ці прагнення детермінують з потребою у самовизначенні, самопрояві, самореалізації та самоствердженні.

Її зв'язок із важливими науковими завданнями полягає в тому, що через психологічний аналіз саморегуляції військового фахівця розкриваються динаміка та типи мотивації професійної діяльності, становлення здатності військовослужбовця до саморегуляції, з'ясується взаємозалежність між змістом морально-релевантних цінностей, психологічною та фаховою готовністю до професійної діяльності, які є важливими практичними та прикладними завданнями, пов'язаними з відбором та підготовкою до діяльності в екстремальних умовах.

Результати досліджень підтвердили, що потреба у самовизначенні, самопрояві, самореалізації та самоствердженні є постійно діючим суб'єктивно значущим утворенням, здатним виступати як потребо-мотиваційна ланка між інтраіндивідуальним та інтеріндивідуальним аспектом особистості [3, с. 241]. Визнання потреби у самовизначенні, самопрояві, самореалізації та самоствердженні в якості фундаментальної, постійно присутньої у сферах свідомого та не свідомого особистості, дозволяє внести суттєві корективи у розумінні джерел саморегуляції професійної діяльності військовослужбовців.

Самоствердження – це активний процес цілеспрямованої взаємодії військовослужбовця, передусім, із безпосереднім оточенням (мікрогрупа підрозділу), прагненням виявити індивідуальність, досягти визнання та знайти своє місце у даному підрозділі, сфері діяльності.

Самореалізацію слід розглядати як одну з фундаментальних соціальних потреб і, тому, як важливу умову та чинник розвитку військовослужбовця. Слід підкреслити, що потреба у самореалізації може виступати як самоціль для військовослужбовця, а також, як узагальнений прояв інших потреб.

Характерним для потреби є прагнення військовослужбовця ствердити себе в очах інших, зокрема, ближнього оточення, а також, власних очах і набути певну соціальну та особистісну значущість.

Потреба у самоствердженні є атрибутом для військовослужбовця. Професійна самоактуалізація військовослужбовцем відбувається постійно, розширюється взаємодія із середовищем та її сферою, діапазон і характер самореалізації, розвивається свідомість. Мірою становлення та розвитку для військовослужбовців у їх прямуванні щаблями самоствердження є зростання значущості,

відповідно звання та посада. У цьому контексті морально здорова самореалізація особистості військовослужбовця є етапом його самоствердження, який характеризує також стиль, спосіб поведінки і взаємодії з оточенням.

Військовослужбовець звичайно прагне до самореалізації у різних сферах, офіційних і неофіційних стосунках у колективі, соціальному середовищі та на різних рівнях спілкування: по горизонталі, серед рівних, і по вертикалі, серед начальників, молодших, підлеглих.

Вивчення показує, що в інтересах діагностики успішності процесу самореалізації у професійній практиці, доцільно виділяти три групи соціально-психологічних явищ і процесів у військовому підрозділі:

а) соціально-психологічні явища, які характеризують підрозділ, колектив у цілому або його окремі частини: групові потреби, інтереси, установки, мету, оцінки, думки, настрої, військові традиції та звичаї, тощо;

б) соціально-психологічні прояви військовослужбовця в колективі (особистісні соціально-психологічні явища): самоствердження, лідерство, підпорядкування, співробітництво, авторитет, стиль у стосунках з іншими військовослужбовцями, конформізм, нонконформізм і т.ін. До числа інших соціально-психологічних проявів відносяться також сугестивність, наслідування, ригідність, експансивність військовослужбовця;

в) соціально-психологічні явища та процеси, які виявляють і характеризують взаємодію військовослужбовців у колективі: міжособистісні, міжгрупові та інші стосунки, взаємосприйняття, співпереживання, тощо.

В самореалізації військовослужбовця переважають та домінують такі принципи: індивідуально-особистісна, індивідуалістична або алоцентрична спрямованість самосвідомості та мотивації; прагнення ствердити себе та досягти визнання за будь-яку ціну, будь-якими засобами та способами саморегуляції; зорієнтованість на морально-релевантні принципи; спрямованість на отримання задоволення від визнання іншими чеснот; отримання кінцевих суспільно значущих результатів власної діяльності. Все це визначає суспільну значущість військовослужбовця, вагомість його діяльності, поведінки та відповідний характер ставлень до нього.

Рівень розвитку самосвідомості, за якого військовослужбовець досягає найбільш зрілого й істинного розуміння себе, своєї суспільної сутності, усвідомлення справжнього власного достоїнства, характеризує вищу ступінь формування його як особистості. І тут особливо чітко виявляються індивідуальні розбіжності. У кожного є більш-менш узагальнений образ свого "Я", виражений у відповідному понятті про себе. Але залежно від існування комплексу індивідуально-психологічних

особливостей особистості, рівня абстрактно-логічного мислення, аналітичних здібностей, потреби в самопізнанні і способів реалізації, а також згідно умов формування особистості військовослужбовця, різними є міра самоусвідомлення, глибина і яскравість розуміння себе як військового, своєї сутності і суспільної цінності.

З розвитком особистості потреба в пізнанні увесь час продовжується і є однією з дуже важливих і сильних потреб військовослужбовця.

Самопізнання – складний, багаторівневий процес, індивідуалізовано розгорнутий у часі. Умовно і в загальній формі його можна розглядати на двох основних рівнях. На першому рівні самопізнання здійснюється через різні форми співвіднесення самого себе з іншими військовослужбовцями, тобто при такому пізнанні себе військовослужбовець переважно спирається на зовнішні моменти, включаючи себе в порівняльний контекст з іншими. Основними прийомами такого самопізнання є самосприйняття, самостереження та самоаналіз.

На думку К.Хорні, в багатьох теоретичних посиланнях передбачається, що пізнати себе – справа доволі проста. Але це ілюзія, причому ілюзія, безумовно, шкідлива [4, с. 193].

Військовослужбовці, які вважають, що самоаналіз власних вчинків їм не потрібен, досить швидко відчувають помилкове самовдоволення, згодом роздратування, або розчарування, стикаючись з першими серйозними труднощами. Нічого подібного не трапляється, якщо військовослужбовець знає, що самоаналіз – це важливий поступовий процес, часом болісний і неприємний, який потребує усієї доступної конструктивної енергії.

Спроби конструктивного самоаналізу для військовослужбовця, дають можливість самореалізації, під якою К. Хорні розуміє не тільки розвиток якихось особливих талантів, можливо, прихованих, пригнічених, але, що є більш важливим, і розвиток потенційних можливостей як сильної і цілісної особистості, вільної від внутрішніх примусів [4, с. 211].

Отже, військовослужбовець має у своєму розпорядженні вроджений потенціал для переживання процесів внутрішнього розвитку, результатом якого є безупинний процес становлення. Ці процеси носять стихійний характер і у кожного військовослужбовця розвиваються по-різному. У цих процесах внутрішнього розвитку є власна динамічна напруга і власний темп.

Близьким, але не тотожним самоствердженню, є самовизначення військовослужбовця, невід’ємний компонент його самореалізації. Воно передбачає вироблення власної позиції, ставлення до навко-

лишньої дійсності, визначення місця у рольовій структурі колективу. Зміст самоствердження ширший за самовизначення, яке входить до нього у вигляді актів самовизначення, за якими настає реалізація цілей і факт визнання їх з боку оточення, а також особиста задоволеність військовослужбовця його самореалізацією.

Самовизначення – важливий етап самореалізації військовослужбовця. Змістовні характеристики самовизначення можуть бути різного цільового спрямування, зокрема, на інших військовослужбовців, на себе. Вони визначають відповідну самореалізацію. Забезпечити правильне самовизначення військовослужбовця у контактному середовищі – важлива передумова відповідної успішної самореалізації.

Для військовослужбовця однією з активних форм ствердження власної індивідуальності є прагнення стати лідером у мікрогрупі та колективі, або ж мати досить високий авторитет та користуватися повагою.

У неофіційній системі стосунків кожної соціальної групи стихійно виникає процес виділення лідера в інтересах забезпечення внутрішньої соціально-психологічної самоорганізації групи. Лідером стає той, хто не тільки має що дати групі, але хоче та вміє це зробити. Зрештою, щоб стати лідером, військовослужбовець має хотіти цього, прагнути до подібного рольового положення в соціальній групі, докладати необхідних зусиль для реалізації своїх цілей, отже, здійснювати активно своє рольове ствердження та мати відповідні можливості [5, с. 342].

Співробітництво є однією з активних форм самореалізації військовослужбовця, суть якої полягає в тому, що особистість прагне до рівноправної соціально-психологічної взаємодії з іншими військовослужбовцями.

Проблема самовизначення особистості становить стрижневий компонент становлення військовослужбовця в сучасних ЗСУ.

Самовизначення військовослужбовця базується, перш за все, на виборі системи цінностей, з якими він себе ідентифікує і які намагається втілити у повсякденному житті. Військовослужбовець, маючи певну аксіологічну основу, реалізує себе в акті постійного вибору, де екзистенційне і прагматичне рішення можуть не співпадати.

Фахівці пропонують концептуальну схему самовизначення особистості, що описана як рух у чотирьох зазначених просторах: як ситуативну поведінку, що спрямовується обставинами (ситуативний простір); як соціальну дію, що детермінована локальною метою (соціальний простір), як рефлексію власної діяльності та надання їй статусу “справи”, що вписується в деяку культурну

традицію (культурний простір); як рефлексію буття і, відповідно, рух у вічних цінностях і питаннях (екзистенційний простір). Послідовна рефлексія дій, діяльності, буття виступає у схемі як засіб самовизначення, спонуканням до якого слугує оцінювання результатів ситуативної поведінки, аналіз результатів і наслідків самостійної діяльності, встановлення обмежень на власні задуми в процесі рефлексії їх реалізації [1, с. 94].

Тобто, через вибір способу життя, освіти, напрямку діяльності відбувається самовизначення військовослужбовця, реалізація (до певної міри) його аксіологічно-екзистенційних настанов.

Особливе місце у самовизначенні військовослужбовця займають вищі цінності, які американський вчений А. Маслоу називає “цінностями буття” (скорочено “Б” цінностями), до яких він відносить: істину, красу, досконалість, простоту, всебічність. Ці цінності буття є важливішими потребами (метапотребами) і вони настільки значущі для військовослужбовця, що їх придушення породжує певний тип патологій, котрі утворюються, наприклад, від постійного тиску та стресових умов виконання службових обов’язків.

Також слід зазначити, що в умовах сучасних ЗСУ дещо розширився спектр особистісного вибору. Військовослужбовець отримав можливість створення більш гнучких, більш різноманітних і “приватних” життєвих проєктів. Зростає значення особистісних якостей, наприклад, критичного мислення, усього, що утворює особистісну і професійну компетентність. Розширилися можливості вільного, неупередженого духовного самовизначення.

Головна проблема для розвитку самоактуалізації військовослужбовців є незнання власного потенціалу й нерозуміння користі від самовдосконалення. Вони схильні вагатися і навіть боятися власних здібностей. До того ж соціальне, військове та культурне оточення часто пригнічує тенденцію до самоактуалізації, нормуючи поведінку. І ще одна перешкода для самоактуалізації – негативний вплив потреби безпеки. Зростання передбачає постійну готовність до ризику, помилок, відмову від старих звичок. Реалізація нашого прагнення до самоактуалізації потребує відкритості для нових ідей і досвіду.

Природність потягу людини до самоактуалізації підкреслював К.Роджерс. Певний об’єднуючий мотив, що реалізує поведінку, становить “властиву організму тенденцію розвивати всі свої здібності, щоб зберегти і розвивати особистість” [2, с. 213]. Таким чином, за К.Роджерсом, найважливіший мотив життя людини – це самоактуалізувати, тобто зберегти, розвинути себе, максимально виявити кращі якості своєї особистості, закладені в ній від природи.

Прагнення особистості до досягнень є способом удосконалення внутрішнього потенціалу.

Якщо дивитись на розвиток військовослужбовця з точки зору його унікальності, то стає зрозумілим те, що він не може розглядатись окремо від проблеми наuczіння (тобто процесу та результату отримання індивідуального досвіду). Оскільки у взаємовідношенні зі світом, у здійснюваній ним діяльності, військовослужбовець не тільки проявляється, але і формується. Процес формування та становлення військовослужбовця є процес наuczіння, котрий розповсюджується не тільки на отримання знань, вмінь та навичок, але і на появу нових мотивів, інтересів, особистісних властивостей. Реальність осягнення військовослужбовцем в його актуальному (суб'єктивному) досвіді. Мається на увазі не реальність зокрема, а суб'єктивно значуща, тобто та, яка переживається військовослужбовцем в даних умовах та в даний момент. Такий досвід завжди має особистісний характер.

Окремим слід розглядати поняття професійної діяльності та особливостей взаємозв'язку з особистісним ростом для військовослужбовця.

О.М.Леонт'єв представив свою концепцію структури та розвитку особистості, в якій центральне місце відведено поняттю “діяльність”. Особистість, за О.М.Леонт'євим описується у психологічних (мотиви) та поведінкових (діяльність) термінах. Головною внутрішньою характеристикою особистості у О.М.Леонт'єва є мотиваційна сфера особистості. Іншим важливим поняттям його теорії є “особистісний смисл”. Він виражає відношення цілей діяльності, тобто того, на що вона в даний момент спрямована мотивом, який її провокує. Чим ширші та різноманітніші види діяльності, в які включена особистість, чим вони більш розвинуті та упорядковані, тим багатшою є сама особистість.

Поняття “людина” не існує без поняття “діяльність”. Поки в тілі людини присутнє життя, вона буде здійснювати себе через діяльність. Як відомо, у вітчизняній психології зв'язок особистості з виробленою нею діяльністю широко досліджувалась та знайшла своє вираження у структурованому діяльнісному підході, згідно якому між суб'єктом та його діяльністю здійснюється взаємовплив (Л.С.Виготський, С.А.Рубінштейн, О.М.Леонт'єв, Б.М.Теплов, Б.Г.Анан'єв, К.О.Абульханова-Славська, Г.В.Суходольський та інші).

Діяльність можна класифікувати за різними ознаками. Головним з них є якісна своєрідність діяльності. За цією ознакою можна виділити такі види діяльності ігрову, пізнавальну, трудову діяльності. Іншим критерієм є зовнішній, матеріальний, або внутрішній, теоретичний характер діяльності – це різні форми діяльності. Зовнішні та внутрішні форми діяльності взаємопов'язані

та переходять одна в одну в процесах інтеріоризації та екстеріоризації. При цьому дія одного виду чи типу може входити як утворюючий елемент у діяльність іншого типу чи виду, теоретична дія може входити у склад практичної, наприклад, трудової діяльності, трудова дія – у склад ігрової діяльності та інше.

Тільки професійна діяльність для військовослужбовця визначає основну форму активності, їй присвячена основна частина життя. Для більшості військовослужбовців діяльність дає можливість задовольнити усю гамму їх потреб, розкрити свої здібності, затвердити себе як особистість, досягти певного соціального статусу. Професійна діяльність, заповнюючи більше 2/3 свідомого життя військовослужбовця, тим самим визначає його сутність як основу розвитку. Багатство внутрішньої структури військовослужбовця багато в чому залежить від його діяльності, а професія складає головну, найбільш суттєву, спрямовану її частину.

Професійний потенціал військовослужбовця – це можливий у передбаченні й прогнозуванні різнорівневий та багатомірний розвиток “Я” особистості військовослужбовця. Це сутнісний для військовослужбовця рівень розвитку фахового відношення до виконання поставлених завдань та службової діяльності в цілому.

Професійний потенціал визначає перспективи військовослужбовця в оволодінні засобами самопроявів індивідуальності у професії і через професію. Професія має розумітися як соціально цінна справа (іншими словами патріотизм), в якій військовослужбовець може реалізувати своє призначення, своє покликання. Професійне самовизначення як сутнісна необхідність буття військовослужбовця протиставляється фаховому функціонуванню, котре позбавляє продукт своєї діяльності неповторного, індивідуального змісту. Справа, яку вибирає, військовослужбовець, обов’язково споріднена її природній сутності, і такий рівень усвідомлення своєї професійної діяльності вже є проявом позитивного змісту професійного потенціалу.

Професійний потенціал військовослужбовця – це перспектива в оволодінні досвідом військових традицій, формування тих навичок і здібностей, які використовуються ним при подальшому оволодінні професією.

Індивідуально-неповторний зміст професійного потенціалу військовослужбовця виявляється у:

- застосовуваних фахових засобах індивідуального “Я” для цілісного вираження власної індивідуальності;
- засобах і прийомах ціннісної творчості;
- прийомах і формах рефлексії;

- засобах забезпечення продуктивності свого індивідуального буття;
- засобах розширення простору індивідуального і соціального життя;
- виборі життєвих критеріїв саморозвитку як процесу, що постійно здійснюється [3, с. 245].

Розвиток професійного відношення до світу містить у собі (і виражає в той же час) усе різноманіття життєвих відношень військовослужбовця. Через розвиток життєвих відношень одержують стимул до розвитку й інші життєві сфери буття.

Отже, визначальними в системі параметрів, що характеризують професійне становлення – внутрішні механізми змін в ієрархії змістоутворюючих мотивів, які відбуваються у процесі діяльності людини, що спрямовані на задоволення її потреб, соціально-психологічні явища, які характеризують підрозділ, колектив у цілому або його окремі частини; соціально-психологічні прояви військовослужбовця в колективі; соціально-психологічні явища та процеси, що виявляють і характеризують взаємодію військовослужбовців у колективі.

Список використаних джерел

1. Долінська Ю. Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – 196 арк.
2. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия. – М. : Рефл-бук, 1997. – 320 с.
3. Маслоу А. Маслоу о менеджменте. Самоактуализация. Просвещенный менеджмент. Организационная теория / Н. Левкина (пер.с англ.), А. Чех (пер.с англ.). – СПб. : Питер, 2003. – 413 с.
4. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию: Пер.с англ. – СПб. : Б.С.К., 1997. – 316 с.
5. Ягупов В. В. Військова й соціальна психологія: Навч. посіб. / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К. : ВПЦ “Київський університет”, 2000. – 522 с.

In that way, the process of self-realization in professional practice has to be divided into a tree groups of socio-psychological effects and processes in military unit: socio-psychological effects, which characterizes military unit, collective in general or its individual parts; socio-psychological displays of military processes, which determine and define cooperation of military man in collective.

Key words: military man (serviceman), self-realization, self-knowledge.

Отримано: 4.03.2010

Освітньо-педагогічні перетворення в Україні у 20-х роках ХХ століття. Їх вплив на формування особистості

У статті знайшли відображення основні напрямки і положення здійснення освітньо-педагогічних перетворень в Україні на початку ХХ століття, а також основні аспекти їх впливу на формування особистості.

Ключові слова: освіта, політика, декрет, стан, організація, напрямки, модель.

В статтю отражені основні направлення и положення осуществления образовательно-педагогических преобразований в Украине в начале ХХ века, а также основные аспекты их влияния на формирование личности.

Ключевые слова: образование, политика, декрет, состояние, организация, направления, модель.

Одним із найважливіших і найскладніших завдань молодій Українській державі, яка здобула політичну і економічну незалежність внаслідок перемоги Великої Жовтневої соціалістичної революції в Росії в 1917 році, стало завдання про переведення освітньої політики в русло національних інтересів.

При цьому слід зазначити, що стан шкільництва і освіти в Україні на даний період визначався тими історичними умовами, в яких вона перебувала між двома світовими війнами. Тобто Україна на початку 20-х рр. ХХ століття перебувала в умовах розшматування земель різними урядами: Польщею, Румунією, Чехо-Словаччиною та більшовиками. Штучні кордони роз'єднували, роздирали на шматочки українську націю і разом з цим українське шкільництво і педагогіку [7, 336]. Тому передові просвітительські і культурно-політичні діячі, стурбовані низьким рівнем вітчизняної освіти, виступили на шпальтах часописів про необхідність розбудови вітчизняної (національної) школи.

Проблема розвитку системи освіти в Україні стала предметом дискусії педагогів на різних зібраннях (з'їздах, нарадах, засіданнях товариств) і на сторінках часописів [3, 51].

Процес реформування системи освіти в Україні з 1917 по 1920 роки знайшов найбільше своє відображення в журналі "Вільна українська школа", який у 1917 році був заснований Всеукраїнською вчительською спілкою на чолі з С. Русовою. Журнал користувався

великим попитом серед учителів, тираж нараховував 5 тис. примірників. На його сторінках педагоги аналізували стан освіти в дореволюційний час, висвітлювали зміни, що відбувалися в сучасний їм період, а також розробляли основи майбутньої системи освіти. У часописі друкувалися розроблені документи Генеральним секретаріатом освіти, потім Міністерством народної освіти (з січня 1918 року). На його сторінках висвітлювалася діяльність урядів (Центральної Ради, Гетьманату, Директорії, Тимчасового робітничо-селянського уряду) у галузі освіти [3].

Зі свого боку, уряд молодої Української Народної Республіки, її Центральна Рада на чолі з головою – М. Грушевським розробили програмні документи, які були направлені на розбудову національної школи і відродження української мови.

Основні напрями своєї діяльності в галузі розвитку культури і освіти Центральна Рада визначила у Відозві до українського народу від 22 березня 1917 року та у резолюції Українського національного конгресу (квітень 1917 року). У цих документах першочерговими ставилися питання про створення національних освітніх закладів, збільшення кількості українських газет, журналів, випуск художньої та навчальної літератури, розвиток бібліотечної справи, науки, музичного, театрального та образотворчого мистецтва, тощо. Адже відлучення протягом тривалого часу українського народу від рідної мови та позбавлення його можливості отримувати національну освіту призвело до того, що на початку 1917 року з 35 млн українців більш як 75% не вміли читати, решта ж, що належала переважно до багатих верств населення, навчалася російською, польською, німецькою та іншими мовами [2, 267].

Крім цього, фактичний відрив народних мас від національних здобутків, від мови, культури і крапих традицій, негативно відбився на його самосвідомості, що виражалась низьким рівнем його виховання. “... Більшість дітей залишалися поза школою, пусто марнуючи час, вправляючись у киданні камінням, болотом та пиліюкою за мирними прохожими людьми” [7, 270].

Враховуючи таке становище, Центральна Рада приступає до розбудови вітчизняної школи і формування національної інтелігенції. З метою прискорення вирішення даної проблеми і більш ефективного проведення культурно-освітньої і виховної роботи серед дітей, підлітків і дорослого населення Української держави 5-6 квітня 1917 року в Києві за ініціативи голови Центральної Ради М. Грушевського було проведено перший Всеукраїнський учительський з'їзд, на якому була ухвалена резолюція щодо розвитку українського шкільництва. Висловлювалася також думка про необхідність

організації українського народного університету [1, 121-122]. З'їзд таку постанову:

1) влаштувати курси по загальноосвітнім та педагогічним предметам;

2) завести командировки малодосвідчених в педагогічній справі учителів у школи з доброю постановкою діла;

3) утворити передвижні виставки учбового знаряддя і літератури, заснувати педагогічні ідеї і бібліотеки, а також улаштувати науково-педагогічні екскурсії;

4) в найбільшому числі відкрити учительські семінарії та інститути, поволі скасовуючи всякі іспити на звання учителя і всякі курси і класи для підготовки учительства, бо вони не досягають свого завдання;

5) через 4-5 років праці учитель повинен мати піврічний або дворічний відпуск для поновлення і поширення своїх знань [6, 346].

З метою більш ефективного проведення культурно-освітньої роботи 13-15 серпня 1917 року в Києві відбувся другий Всеукраїнський учительський з'їзд, який ухвалив почати українізацію початкових шкіл. Частково на з'їзді наголошувалось про те, що "... Школа на Україні має бути національно-демократичною. Викладавкою мовою навчання й виховання, мовою науки на Україні мусить бути українська мова.

Для завершення розвитку української науки на українській мові має бути створена Українська Академія наук.

Організація національно-демократичної школи на Україні мусить бути переведена учительством спільно з представниками народу.

Всі громадяни України мають право на нижчу, середню й вищу освіту.

Школа на Україні має бути єдиною для всіх соціальних груп.

В освітньо-виховній системі має бути забезпечена можливість безперервного, безперебійного переходу від нижчого до найвищого ступеня школи.

Українська освітньо-вихована система мусить забезпечувати освіту й виховання національних меншостей України їхньою рідною мовою через відкриття шкіл чи рівнобіжних груп для національних меншин.

Всі українські землі мусять бути сполучені в Єдину українську Державу з утворенням єдиної для всієї України системи освіти й виховання ..." [6, 344].

Всі ці і інші організаційні заходи молодого української держави, які були направлені на освітньо-педагогічні перетворення в Україні

на початку ХХ століття позитивно відбилися і на формування особистості, оскільки всі вони базувалися на вищих моральних, загальнолюдських і духовних цінностях.

У цей час приймається і ряд інших законопроектів, направлених на розбудову національної освіти і її українізацію. Викликає певну зацікавленість постанова уряду України від 1 лютого 1919 року “Про середню школу”, основними пунктами якої є:

1. Положення про те, що все внутрішнє (педагогічне, адміністративне і господарське) життя в рамках постанов Центральної і місцевої влади середніх навчальних закладів всіх типів, переходить у власність педагогічних рад поповнених представниками від старших класів навчаючих в кількості чисельності педагогів, двох представників від нижчих службовців, з обов’язковою участю останніх в господарських комісіях і представником від місцевих Рад;

2. Надається повне право учням створювати різноманітні учнівські організації і користуватися для цього будівлями навчальних закладів [5, 62-64].

Така постановка питання свідчить про те, що Наркомос молодій Українській державі повністю відійшов від стереотипів, які мали місце в освіті до здобуття нею незалежності, і що всі його зусилля були направлені на пошук своїх шляхів піднесення освітнього рівня на новий щабель розвитку, впроваджуючи в життя і в світову педагогіку надбання вітчизняних вчених.

Про вірність такого висновку свідчать й інші прийняті в цей період нормативно-правові акти Українського уряду. Так 2 березня 1919 року був прийнятий Декрет Ради Народних Комісарів України “Про вступ у вищу школу”, в якому наголошувалось, що двері вищої школи відкриті для всіх бажаючих одержати вищу освіту. В зв’язку з цим:

1) при вступі у вищу школу забороняється вимагати дипломи;
2) забороняється вимагати посвідчення особи і віку;
3) у всі вищі школи приймаються особи без розрізнення статі, досягнувши 16 років [5, 62-64].

Прийняття даного Документа безумовно було направлено на збільшення фахівців (спеціалістів) з вищою освітою, яких катастрофічно не вистачало в молодій незалежній державі.

Незважаючи на важке економічне становище, яке склалось на даний період у державі, Рада Народних Комісарів України з метою підвищення освітянського рівня серед трудящих 4 березня 1919 року приймає Декрет “Про відміну плати за навчання в школі”. Даним Декретом передбачалось відміна плати за навчання в усіх типах шкіл незалежно від відомства, в якому вони перебувають. Для шкіл всіх типів, крім вищих [5, 305].

Заслугує на увагу і Постанова Наркомосу “Про відміну державних екзаменів і випробувальних комісій” від 4 березня 1919 року, зміст якої відображається в наступних рішеннях:

- 1) державні екзамени і випробувальні комісії відмінюються;
- 2) для одержання посвідчення про закінчення навчального закладу вимагається здача всіх предметів по тих чи інших навчальних планах прийнятих на денному факультеті;
- 3) посвідчення про закінчення вищих шкіл видаються відповідними факультетами.

Найбільш важливими нормативними документами, які були направлені на розбудову вітчизняної освіти, на зміцнення державності, на українізацію і на виховання підростаючого покоління в цей період є: Декрет Ради Народних Комісарів України “Про відділення церкви від держави і школи від церкви” (22 січня 1919 року); Постанова Народного Комісаріату освіти “Про обов’язкове вивчення в школах місцевої мови, а також історії і географії” (9 березня 1919 року); Постанова Ради Народних Комісарів “Про створення Центральної і Губерніяльних Комісій Порозуміння по питаннях освіти” (25 травня 1920 року); Постанова Народного Комісаріату Освіти “Про зупинення всіх зусиль Органів Освіти на агітаційно-політично-освітні праці” (20 травня 1920 року); Наказ Народного Комісаріату Освіти “Про організацію Волосних відділів Народної Освіти” (9 червня 1920 року); Постанова Народного Комісаріату Освіти “Про педагогічні школи”.

Крім цих, було прийнято і ряд інших державних нормативно-правових актів, які в тій чи іншій мірі позитивно відбивались на реформуванні освіти і сприяли формуванню особистості підростаючого покоління. Правда не всі вони мали позитивний вплив на виховний процес. Так зважаючи на низький моральний і духовний стан більшості населення України даного періоду, ми вважаємо, що прийняття більшовиками Декрету “Про відділення церкви від держави і школи від церкви” від 22 січня 1919 року було передчасним, оскільки саме церква здійснювала і продовжує здійснювати найбільш позитивний вплив на формування особистості. Віра в Бога сприяє формуванню в підростаючого покоління найкращих духовних цінностей, допомагає стати кожній особі справжньою людиною.

Оцінюючи значення церкви і релігії взагалі, їх вплив на виховний процес, вчений-педагог М. Фіцула відмічає: “З науковим співіснує релігійний світогляд. Релігія є особливою формою свідомості, що ґрунтується на вірі в Бога – Творця світу. Як зауважував сучасний педагог П. Щербань, “є Бог чи його нема – це не проблема педагогіки. Бог існує для тих, хто вірить у Нього. Головне призначення

наукового світогляду – відповіді на запитання: “Який є світ?”, а релігійного – “Як жити у світі?” Тож краще було б, якби вони не ворогували між собою. Релігія звертається до почуттів людей і в цьому подібна до мистецтва. А тому слід позбутися зневажливого ставлення до релігії і разом з тим не поспішати відмовлятися від матеріалістичних переконань... Що ж до дискусій на світоглядні теми, то вони були і будуть, але корисними стануть лише при повазі до опонента. Цілком може статись, що погляди опонентів не стільки суперечать, скільки доповнюють один одного”.

Раціональними є сформульовані ним рекомендації педагогам:

1. Поважаючи релігійні почуття віруючих учнів та їхніх батьків, поважно ставлячись до релігії, школа і вчитель повинні формувати у своїх вихованців науковий світогляд.

2. Учитель має бути людиною високої культури, знати історію, світову літературу, мистецтво, Біблію.

3. Визначаючи форми і методи формування світогляду, враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів, а також сімейні умови виховання.

4. Учитель повинен запобігати виникненню конфліктів, образ, приниження гідності й почуттів віруючих учнів.

5. Учитель має спиратися на принцип релігійного плюралізму і віротерпимості, які ґрунтуються на тому, що всі люди віруючі: тільки одні вірять у те, що Бог є, а інші – що його немає. Головне – прищепити дитині доброту і чесність, здатність на благородний вчинок, уміння мислити і обстоювати свої переконання. А віра чи невір'я – цей вибір має бути самоусвідомленим” [9, 268].

Всі аспекти мали врахувати керівники українського Наркомосу, розробляючи модель освітньої системи.

Враховуючи певні позитивні зрушення і досягнення в процесі розбудови національної школи, в результаті чіткої взаємодії всіх ланок Наркомосу була розроблена нова модель освітньої системи, яка, не дивлячись на тиск Москви, суттєво відрізнялась від освітньої системи РРФСР, в основу якої була покладена концепція – “єдина трудова школа”. Українська ж система освіти була більш складною. В її основу була покладена концепція про необхідність соціального виховання, робиться висновок про доцільність перенесення “центру ваги” в справі шкільництва з єдиної трудової школи на дитячий будинок. В зв'язку з цим Наркомос України на чолі з наркомом Г. Гриньком видає “Декларацію про соціальне виховання дітей”. Основний зміст декларації і сутність соціального виховання, за словами наркома Г. Гринька, полягає в тому, що “... соціальне виховання в розвинутому вигляді є всезагальна організація

дитинства, створення колективного життя всього дитячого населення. Це – не вихідна точка, а кінцева мета розвитку соцвиху. Вона передбачає повне усунення розпорошеності дітей між індивідуалістичними сім'ями, що неможливе без організації соціалістичного господарства та зміни всього устрою життя” [4]. В основі даної системи було раціональне виховання дітей від 4 до 15 років, згідно якого передбачалось розширення впливу суспільства на життя дитини, її навчання та виховання. Крім цього, Г. Гринько, зважаючи на складності соціально-економічного життя в Україні, яке склалося на даний період, відстоював систему освіти, яка має професійне спрямування. Тоді як російська система, основоположниками якої були нарком А. Луначарський і Н. Крупська, відстоювала принципи єдиної трудової школи. Саме через відсутність професійного напрямку даної системи нарком Г. Гринько піддав її критиці, а запропонована ним система освіти та соціального виховання була підтримана на Першій Всеукраїнській нараді з питань освіти у березні 1920 року і затверджена на Другій Всеукраїнській нараді в серпні 1920 року.

Нова українська модель освіти законодавчо закріплена в “Кодексі законів про народну освіту У.С.Р.Р.” (1922 рік) та у планах роботи голов соцвиху на 1922 рік [2, 287].

Але, починаючи вже з 1922 року (з моменту утворення СРСР), Москва починає втручатися у справи українського шкільництва, хоча до певного періоду Український уряд продовжує ще відстоювати національні інтереси держави, продовжує здійснювати освітньо-педагогічні перетворення в країні. Про це свідчить ряд прийнятих ним нормативно правових актів, направлених на покращення освітницької діяльності і поглиблення українізації. Основними з них є :Декрет Ради Народних Комісарів “Про шкільну повинність робітників соціального виховання” (13 лютого 1921 року); Резолюція 5-го Всеукраїнського з'їзду рад “Про народну освіту” (5 березня 1921 року); Постанова “Про поліпшення становища вчених фахівців та заслужених робітників літератури і мистецтв” (6 березня 1922 року); Постанова Ради Народних Комісарів “Про ліквідацію неписьменності серед допризовників і осіб змінного складу терчасти” (14 березня 1921 року); Постанова Всеукраїнського Центрального Виконавчого Комітету “Про заходи забезпечення рівноправності мов і про допомогу розвитку української мови” (1 серпня 1923 року); Постанова ВУ ЦВК і РНК “Про заходи до переведення загального навчання” (5 серпня 1925 року); резолюція 2-ї сесії ВУ ЦВК ІХ скликання “Про переведення загального навчання на Україні” (28 жовтня 1925 року) і ряд інших.

Наркомос на чолі з Г. Гриньком намагався будувати радянську школу з урахуванням потреб національного складу населення. Але

партійне керівництво України, яке складалося переважно з присланих із Москви функціонерів, не поспішало сприяти цій справі. Деякі партійні діячі вороже ставилися до української мови та української нації взагалі. Відновлення цих великодержавних настроїв завдавало значної шкоди справі народної освіти і не сприяло взаєморозумінню між інтелігенцією та радянською владою [2, 290]. Вже починаючи з 1926 року, взаємовідносини між державою і інтелігенцією почали змінюватись. На місце досить розкріпаченої думки, яка відображала цілий спектр різноманітних підходів до виховання почала висуватися чітка і регламентована партійно-класова ідеологема. З гасла “кадри вирішують все” почалося створення “нової” інтелігенції, в основу формування якої був висунутий той же класовий підхід, який змінив професійно-етичний критерій добору фахівців. Для проведення кадрових змін необхідно було усунути “стару” інтелігенцію, і це було зроблено шляхом масового терору. В Україні він почався в 1929 році нещадною боротьбою з національно свідомою інтелігенцією через процес над “Спілкою визволення України”, головними дійовими особами якої стали відомі педагоги С. Єфремов, В. Дурдуківський, Г. Іваниця, О. Гермайзе та інші [8, 37].

Підсумовуючи хід освітньо-педагогічних перетворень в Україні в 20-х роках ХХ століття, ми можемо зробити такі висновки:

1) не дивлячись на негативні моменти, які, на наш погляд мали місце в УНР в області здійснення освітньо-педагогічних перетворень, нова українська модель освіти була досить прогресивною. Завдяки активній діяльності органів народної освіти, вчительського загалу та громадських організацій кількість письменних у республіці в 1927 році досягла 70% дорослого населення у містах і 50% – у селах;

2) освіта в Україні формувалася в умовах певної самостійності й творчості у вирішенні освітянських питань;

3) це був період активного пошуку, сміливих та оригінальних ідей, що знайшло своє відображення в системі професійної освіти та соціального виховання;

4) було забезпечено рівноправність мов національних меншинств і інше;

5) незважаючи на складність і суперечливість суспільної ситуації досліджуваного нами періоду і не дивлячись на ряд прорахунків в області розбудови національної освіти і українізації, цей період став для України періодом небаченого розвитку української культури, національного відродження в усіх сферах суспільного життя, що позитивно відбилися на виховному процесі підростаючого покоління.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України // Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Артемова Л. Історія педагогіки України: Підручник. – К.: Либідь, 2006 – 424 с.
3. Березівська Л. Проблема реформування системи освіти в Україні на сторінках журналу “Вільна українська школа (1917-1920)” // Збірник наукових праць. Спеціальний випуск “До витоків становлення української педагогічної думки”. – К.: Науковий світ, 2002. – С. 51-55.
4. Гринько Г. Нариси радянської просвітницької політики. – Харків, 1922.
5. Збірник Узаконень та Розпоряджень робітничо-селянського уряду України, 1919. – №1-22, 23, 25-38. – 580 с.
6. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / За ред. доктора філософ. наук Кременя. – К.: Знання, 2005.
7. Любар О. Історія української школи і педагогіки: Навчальний посібник / О.Любар, М.Стельмахович, Д.Федоренко. – К.: Знання, 2003. – 350 с.
8. Сухомлиська О. Періодизація педагогічної думки в Україні: Кроки до нового виміру // Збірник наукових праць. – К.: Науковий світ, 2002. – С. 31-40.
9. Фіцула М. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2007 – 560 с.

The author of the article shows the basic directions and positions of realizations of educationally-pedagogical changes in Ukraine at the beginning of the XX century, and also the main aspects of their influence on forming personality.

Key words: education, politics, edict, condition, organization, direction, model.

Отримано: 16.03.2010

Вплив сім'ї та сімейних цінностей на формування духовності особистості дитини

Стаття присвячена дослідженню проблеми впливу сім'ї та сімейних цінностей на формування духовності особистості дитини.

Ключові слова: формування, духовність, особистість, дитина, сім'я, вплив, виховання, цінність, батьки, сімейні цінності, досвід.

Статья посвящена исследованию проблемы влияния семьи и семейных ценностей на формирование духовности личности ребенка.

Ключевые слова: формирование, духовность, личность, ребенок, семья, влияние, воспитание, ценность, родители, семейные ценности, опыт.

Формування духовності здавна є однією з найвагоміших проблем та найскладнішим соціальним феноменом. Проблема формування духовності особистості дитини останнім часом привертає все більшу увагу психологів усього світу.

Вона стає актуальною в наш час, коли виховання особистості здійснюється в умовах зростаючої освіченості, соціальної активності та інформованості.

Національне відродження та подальший розвиток духовної культури українського народу, декларовані Конституцією України, зумовили гостру потребу в зміцненні сім'ї, яка охороняє моральні чесноти, національні звички і традиції, невтомно плекає родовід минулих, сучасних і прийдешніх поколінь, є своєрідним духовним храмом. Процеси деформації і соціальної корозії, що виникли в останнє десятиріччя під впливом фінансово-економічних негараздів, непомітно відточували ідеали сім'ї, детермінуючи негативні тенденції в її розвитку. Подружнтя дисгармонія, зростання кількості розлучень, зміна сімейних цінностей і стандартів міжособистісної поведінки, низький рівень культури – ці та інші соціальні чинники свідчать про кризовий стан сучасної сім'ї.

Різні аспекти проблеми формування духовності особистості упродовж багатьох століть вивчали філософи, богослови, а з часом і педагоги та психологи. Серед відомих дослідників цього наукового напрямку В. Баранівський, Е. Помитків, С. Хорунжий, П. Щербань та ін. [3, с. 111].

Філософське обґрунтування сутності духовності, духовної культури знаходимо у працях М. Бердяєва, В. Вернадського, Г. Сковороди, В. Соловйова, П. Флоренського, О. Чижевського, П. Юркевича.

На теоретико-методологічному рівні проблема духовності, духовної культури особистості висвітлена в працях вітчизняних філософів та культурологів (В. Баранівський, М. Бахтін, В. Біблер, О. Дорошенко, Т. Костіна, С. Кримський, В. Ксенофонов, Д. Лихачов, О. Лосєв, В. Лутай, М. Мамардашвілі, Г. Платонов, С. Пролеєв, В. Ремізов.). Серед зарубіжних учених актуальними є погляди на проблеми духовності й духовної культури особистості М. Боуена, Ж. Бросса, М. Коула, Н. Роджерс, Тейяра де Шардена, В. Франкла, А. Швейцера та ін..

Фундаментальні ідеї морального розвитку особистості розроблені в педагогічних працях П. Блонського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського, І. Франка, А. Чехова, С. Шацького.

Психологічні аспекти духовності розглядаються в працях М.Й. Боришевського, В. Зінченка, Е. Помиткіна, В. Пономаренка, Ж. Юзвак.

Проблеми духовного виховання досліджували А.Г. Абрамова, І.Д. Бех, В.М. Бондаровська, М.Й. Боришевський, Н.Н. Добкіна, К.О. Журба, І.А. Зязюн, І. Кон, А. Косичев, А.Г. Липатов, Е.П. Логунова, А. Лопатина, Н.П. Махова, О. Нікітін, В. Онищенко, В. Оржеховська, Г. Платонов, А.Е. Серков, А.М. Склярова, М. Скребцова. Духовний світ особистості – Н.Е. Андрюшина, Ж.А. Кузьмичова, Н. Ріпа, А.А. Сейдаліна, В. Слюсаренко.

Духовним цінностям присвятили свої праці С.С. Андрєєв, С.У. Гончаренко, З.Г. Залевська, В.В. Знаков, Г.В. Кузнєцова, Г.В. Максимов, П.М. Моченов, А.Л. Некрасов, О.В. Парамонова, Л.С. Пестрякова, А. Прикуп, Г. Сілванян, Л.А. Степашко, С.Н. Фурсик, В.В. Шпаковський, В.Я. Ядов.

Мета даної статті полягає у дослідженні проблеми вирішального впливу сім'ї та сімейних цінностей на формування духовності особистості дитини, адже духовність особистості – це категорія людського буття, що виражає здатність до творення культури та самотворення; передбачає гармонію особистого, суспільного і природного, високі моральні принципи, мотивацію діяльності, особисту відповідальність.

Духовність – це також внутрішня енергетична сила особистості, її психічне здоров'я, стиль життя, генералізація загальнолюдських, національних цінностей, творчість за законами краси. Духовність нерозривно пов'язана із поняттями “духовна культура”, “доброта”, “милосердя”, “психологічне здоров'я” [12, с. 377].

За М.Й. Боришевським, духовність – це багатовимірна система, складовими якої є утворення у структурі свідомості та самосвідомості особистості, в яких віддзеркалюються її найактуальніші морально-релевантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе самої, що стали суб'єктивно значимими регуляторами активності [2, с. 6].

Отже, духовність – термін прийнятий для відображення вищих сторін внутрішнього світу людини, які проявляються у людяності, сердечності, доброті, ширості, теплоті, відкритості до інших людей. Втрата духовності рівнозначна втраті людяності [8, с. 186-187].

Формування духовної особистості здійснюється в ході виховання і навчання – єдиного взаємопов'язаного процесу.

Виховання відіграє в духовній сфері людини важливу роль. Його завдання можна класифікувати за такими напрямками: формування наукового світогляду; виховання свідомого ставлення до навчання, розвиток пізнавальної активності й культури розумової праці; виховання політичної свідомості й розвиток громадянської активності; виховання творчого ставлення до праці, підготовка до свідомого вибору професії; виховання моральності та культури поведінки; формування правосвідомості й виховання громадянської відповідальності, виховання естетичної культури і розвиток художніх здібностей тощо [9, с. 272].

Суттєвою ознакою духовності є її цінності. Як М.І. Пірен зазначає: “Нині цінності стали предметом вільного вибору. Сучасна людина втратила віру в безумовну цінність ідеалів, які формувала (чи формує) ідеологія. Така ситуація порушує душевний спокій людини, котра жила в лещатах ідеологічних стереотипів, і штовхає її на пошук нових сенсожиттєвих цінностей і світоглядних орієнтирів. Тому є потреба в ідеологічному осмисленні національної ідеї в рамках плюралізму, гуманізму, духовності, громадянськості та високої моральності” [9, с. 272-273].

Проблема духовних цінностей і ціннісних орієнтацій посідає одне з чільних місць у психологічній літературі. Особливість категорії “цінність” полягає в тому, що вона є водночас предметом і ставленням до цього предмета.

Система духовних цінностей особистості є основою поведінки індивіда. Особливого значення набуває зв'язок цінностей зі спрямованістю особистості. Зміст спрямованості – це насамперед детермінуюче, соціально обумовлене ставлення особистості до діяльності. Саме через спрямованість і можливе реальне виявлення ціннісних орієнтацій (М.Й. Боришевський, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн) [9, с. 273].

Духовні цінності школяра, головним чином, залежать від взаємин, які налагоджуються між батьками і дітьми. Багато авторів стверджують, що саме цінності визначають особливості і характер відносин особистості з середовищем (Б.Г. Ананьєв, М.Й. Боришевський, А.Г. Здравомислов, Г.С. Костюк, К.В. Шорохова, В.О. Ядов). Так, 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, засвоюваним від дорослих, через що набуває нової якості. Таке взаємопроникнення існує в усіх виявах свідомого психічного життя дитини, починаючи з її осмисленого сприймання” [9, с. 285].

Практично в усіх дослідженнях в області дитячої психології підкреслюється вирішальний вплив сім’ї на загальний розвиток особистості дитини.

Так у роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників М.Й. Боришевського, Г.Я. Варги, В.І. Гарбузова, Т.В. Говорун, Е.Г. Ейдемлера, О.І. Захарова, А.Є. Лічко, В.В. Століна, Т.С. Яценко та інших переконливо показана залежність формування особистості дитини від стилю виховання в родині, батьківського ставлення до дитини, способів родинного спілкування.

Основний напрям формування дитячої особистості, її взаємовідносини з ровесниками, психологічне самопочуття визначається задоволенням у сім’ї найголовніших потреб: любові та довіри, самостійності, самоствердження і визнання. Відбувається це, насамперед, у взаєминах з батьками, їх сумісністю, оскільки характер батьків та їх взаємини з дитиною є основною умовою її психічного, фізичного та духовного розвитку [7, с. 117].

Сім’я впливає на людину протягом усього її життя. Але особливо велика її роль на початку життєвого шляху. Адже від того, як у сім’ї буде проходити процес формування в дитини тих чи інших особистісних якостей, залежить і весь подальший її розвиток [7, с. 113].

Воснові відносин у сім’ї – почуття любові як вищий рівень емоційно-позитивного ставлення людини до людини. Відносини, побудовані на основі почуття любові, характеризує висока вибірковість, глибока зануреність їх суб’єктів, контакт між ними на всіх можливих рівнях (психофізіологічному, психологічному, фізичному) [4, с. 105].

Сім’я – це досить замкнуте об’єднання людей і водночас невід’ємний атрибут життєдіяльності суспільства. Сім’я впливає на відносини в суспільстві, на характер усіх процесів суспільного життя. В сім’ї людина відновлює свої духовні й фізичні сили. У сімейному

житті розкривається внутрішній світ, індивідуальні якості особистості. Сім'ї належить щонайперша роль у системі утвердження національних та загальнолюдських цінностей. Характерна особливість виховного впливу сім'ї на дітей – його стійкість. Найактивніший вплив сім'я здійснює на розвиток духовної культури, на соціальну спрямованість особистості, мотиви її поведінки. Складності сучасного сімейного життя можна розглядати не як кризу інституту сім'ї, а радше як відображення кризових явищ у самому суспільному житті.

Сімейне виховання – це школа життя і підготовки до життя. Означаючи коло найближчих вихователів, таке виховання часто називають родинним. Однак, якщо розширити зміст поняття виховання до виховної роботи, то є необхідність зазначити в даному напрямку соціалізації особистості і мету, і засоби, і результати тощо. Тому логічніше визначити увесь цей комплекс емпіричної навичко-формуючої роботи в структурі повсякденного побутового життя сім'ї терміном “сімейно-побутове виховання”.

Основні завдання сімейно-побутового виховання полягають у формуванні первісних основ світобачення у дитини, нагромадженні нею досвіду міжособистісного спілкування, закладені в її душі наріжних підвалин моральності. Повсякчасно, увага сімейно-родинних вихователів спрямовується на те, щоб дитина формувалась як високоморальна особистість і будь-які життєві рішення приймала лише на основі прагнення добра собі і людям, на основі справедливості, гідності, правди, честі, людяності. Така атмосфера внутрісімейного життя привчає до усвідомлення праці як найпершого обов'язку людини і джерела задоволення її фізіологічних, матеріальних і духовних потреб [11, с. 98-99].

Отже, змістом сімейно-побутового виховання охоплюються всі сторони процесу формування людини в межах, доступних її віку можливостей. Переважно в алегоричній формі мудро і ненав'язливо дитина наставляється на гарні вчинки і вправляється в зразковий поведінці. В сім'ї дитина вчиться узгоджувати свої бажання з волею інших, підкорятися більшості, стримувати свої емоції, помірковано і виважено приймати рішення. За допомогою сімейно-родинних вихователів цей первісний досвід співжиття і поведінки засвоюється, закріплюється, проходить через почуття, переживання та розум дитини і лягає у стереотипну основу її благородних, шляхетних вчинків у майбутньому.

Отже, сім'я як активний, природний і стійкий елемент суспільства у питаннях формування духовності виступає активним посередником в узгодженні інтересів особистості й суспільства.

Традиції і культура виступають як духовна підтримка особистості [12, с. 380].

Розглядаючи стосунки подружжя крізь призму духовного самовизначення, припускаємо, що любов чоловіка і дружини може стати головним фактором, що виховує дитину. Саме любов батьків один до одного, а не тільки любов до дитини. На думку В. Сухомлинського, любов є могутня сила виховання; це здатність відчувати серцем духовні потреби людини, що передається від батька і матері дитині без будь-яких слів і пояснень, – передається вона прикладом. Поділяємо думку класика, що навчити дитину любити – це навчити найважливішому у житті, а тому батьки покликані, насамперед, стати “вчителями любові” для свого дитяти.

Проте тут виникає ще одна проблема. Оскільки діти є свідками всього, що діється в родині, вельми важливим у даному контексті видається сформуванню й закріпленню в їх свідомості правильне уявлення про почуття любові. Мова йде про здатність батьків розкрити дитині сутність глибини любові, власним прикладом пропагуючи її як установку (Е. Фромм), душевно-духовну орієнтацію, яка визначає ставлення до світу в цілому, а не лише до одного об’єкта любові [5, с. 138-139].

Особливу роль у розвитку особистості відіграє емоційна атмосфера сім’ї, у дітей формуються високі моральні якості, без яких неможливе становлення духовної особистості. Приклад батьків є тим першим соціальним досвідом, який засвоюють діти протягом всього життя. Це спілкування специфічне, неповторне, бо воно будується на почутті любові, прихильності батьків до дітей, і навпаки. Батьки впливають при цьому на них усіма сторонами своєї особистості: зовнішністю, поглядами, інтересами, ставленням до праці та до оточуючих. Слід зазначити, що вплив батьківського прикладу посилюється, як правило, загальною атмосферою сім’ї, яка будується на основі групової свідомості і загального стилю поведінки батьків. 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 в тій чи іншій мірі 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” [9, с. 286].

В багатьох дослідженнях, присвячених соціальній значущості сім’ї, відмічається важлива роль батьків у процесі формування особистості дитини. Вплив батьків у період зростання можна вважати основним; батьки істотно впливають на засвоєння дітьми суспільних, релігійних, політичних та духовних цінностей.

Сім'я, як мала соціальна група, тісно пов'язана, із суспільством, змінюється і розвивається разом з ним. Розшарування сучасного суспільства і поява нових верств населення започатковує нові типи сімей, а отже, і нові типи духовної субкультури відповідно до соціального стану сім'ї та її матеріального добробуту. Всім їм притаманні певні особливості устрою життя і внутрішньосімейних взаємин, які доцільно брати до уваги, розглядаючи їх виховний вплив на дітей [9, с. 274].

Сучасна українська сім'я часто не має змоги повною мірою реалізувати свій виховний потенціал. Це спричинюється як особливостями суспільного виховання, так і негативними змінами всередині сім'ї: зниженням її стабільності, малодітністю, послабленням традиційної ролі батька, трудовою зайнятістю жінки та ін.

На формування особистості дитини особливо впливає стиль її стосунків з батьками, що лише частково зумовлюється їх соціальним становищем.

Як відомо, існує кілька автономних психологічних механізмів соціалізації, за допомогою яких батьки впливають на своїх дітей. Це насамперед, ідентифікація і наслідування, у процесі яких діти засвоюють соціальні норми поведінки, ціннісні орієнтації, беручи приклад з батьків, прагнучи стати такими, як вони. При цьому наслідування супроводжується певними очевидними діями, тоді як ідентифікація передбачає отождолення дитини з батьками на основі сильного емоційного зв'язку з ними.

Крім того, батьки впливають на своїх дітей через механізм підкріплення: заохочуючи поведінку, що вважається правильною, і караючи дитину за порушення правил, батьки поступово вкорінюють у її свідомість систему норм.

Важливою умовою дії механізмів впливу є авторитет батьків.

Розрізняють такі види авторитету:

- формальний, що визначається особливостями соціальної ролі;
- функціональний, що спирається на компетентність, ерудицію, досвід;
- особистий, що залежить від особистісних якостей.

Авторитет батьків залежить від частоти і якості контактів з дитиною; інформованості про справи дитини; ступеня розуміння і рівня вирішення питань, що турбують дитину; активності в самовдосконаленні оточення.

Важливим є також механізм психологічної протидії, коли дитина, волю якої жорстко обмежували, може виявляти підвищений потяг до самостійності, а дитина, якій усе дозволяли, може вирости несамостійною.

І хоча неможливо однозначно виявити залежність конкретних властивостей особистості дитини від властивостей її батьків або ж від методів їхнього виховання, проте така залежність існує. При цьому різні сфери розвитку дитини пов'язані з різними проявами сімейних взаємин.

Дитина, яка позбавлена любові, має менше можливостей для досягнення високої самоповаги, створення стійкого, позитивного Я-образу, побудови теплих стосунків з іншими людьми. Вивчення особистості людей, які страждають на невротичні розлади, відчують труднощі у спілкуванні та професійній діяльності, свідчить про те, що всі ці явища набагато частіше виявляються в людей, яким у дитинстві бракувало батьківської уваги і тепла.

Недоброзичливість або неухважність, зокрема, жорстоке поводження батьків із дітьми викликає в останніх неусвідомлювану ворожість, що спрямовується зовні (наприклад, трансформується в агресивні дії не тільки проти батьків, а й проти сторонніх людей) або всередину і виявляється в почутті провини, тривоги, низькій самоповазі тощо.

Сукупність установок батьків, їх емоційного ставлення до дитини, сприйняття дитини батьками і відповідних способів поводження з нею утворюють стиль сімейного виховання.

Психолог Е. Шефер розрізняє кілька стилів сімейного виховання, що пов'язані, на нашу думку, з авторитарним, ліберальним і демократичним стилями.

Оптимальним для практики сімейного виховання вважається демократичний стиль, що характеризується високим рівнем вербального спілкування між дітьми і батьками; включеністю дітей в обговорення сімейних проблем; урахуванням їхньої думки; готовністю батьків у разі потреби прийти на допомогу дітям, одночасно з вірою в їх успішну самостійну діяльність, адекватним батьківським контролем. Відхилення від демократичного стилю в бік авторитаризму, ліберальної вседозволеності чи надмірної центрації на дитині спричинює відповідні деформації її особистості.

Розрізняють такі причини неадекватного ставлення до дитини:

- психолого-педагогічна некомпетентність батьків, некоректно засвоєні ригідні стереотипи виховання дитини, що призводить до стихійності виховання, неузгодженості установок і дій батьків тощо;
- особистісні особливості батьків;
- особливості взаємин подружжя чи інших членів сім'ї, що проектується на дитину.

Негативно впливають на процес виховання дитини не тільки такі індивідуальні особливості батьків, як тривожність і ефектив-

ність, а й домінантність, владність, бажання підкорити дітей і домогтися від них беззастережної слухняності (особливо це стосується ставлення матері до сина); марнославство батьків, що призводить до підвищеного рівня домагань щодо можливостей дитини.

Нездатність батьків виробити сприятливу для розвитку дитини виховну позицію може призвести до глибоких порушень у стосунках з дітьми, до жорстокості по відношенню до них. Розрізняють такі види жорстокості до дітей:

- фізичне насильство, що охоплює всі форми травм дітей, отримані через цілеспрямовані дії батьків, фізичне покарання;
- сексуальне насильство як залучення функціонально незрілих дітей і підлітків до сексуальних дій чи до спостереження за ними без розуміння і згоди на це дитини;
- емоційне чи психічне насильство, що може виявитись як у формі негативної уваги (погрози, постійна критика, лайка тощо), так і у формі цілковитої неухважності до дитини;
- байдужість до дитини, нехтування її інтересами і потребами, не тільки духовними, а й матеріальними (одяг, їжа, медикаменти) та ін..

Як наслідок, у дитини формуються здебільшого негативні якості: агресія, жорстокість, переживання безцільності існування, бажання неусвідомленої помсти чи, навпаки, загострене прагнення пошуку психологічного захисту, опіки з боку інших людей.

Слід зазначити, що батьки переносять особистісні проблеми і проблеми у стосунках з іншими членами сім'ї на дітей переважно підсвідомо, найчастіше з глибоким переконанням, що саме так дитині роблять добро. Проте в результаті неадекватне ставлення батьків призводить до деформації особистості дитини та утрудняє можливості її самореалізації [1, с. 34-46].

Як виявили результати нашого дослідження, важливими компонентами мікрокультури сім'ї є система цінностей, потреб, а також уявлень про розподіл сімейних ролей між її членами. Основні порушення у сфері сімейної взаємодії пояснюються саме неузгодженням цих систем. Значні розходження у згаданих сферах створюють проблемні ситуації, що спричиняють сімейні конфлікти. Одним з основних конфліктів, що порушує внутрішню рівновагу і взаємодію в сім'ї, є конфлікт цінностей. Кожен індивід має свою систему цінностей, зокрема й духовних. У життєдіяльності сім'ї ці цінності визначаються специфічним чином: вони в єдності одиничного і спільного впливають на спосіб життя родини. Протягом існування сім'ї вся система загальних цінностей зазнає певних змін і перетворень. Одні цінності втрачають своє значення, інші, навпаки,

стають більш актуальними, з'являються нові. Отже, система загальносімейних цінностей є динамічною, так само, як і система цінностей кожного із членів родини.

Результати дослідження свідчать, що діапазон системи цінностей школярів може бути значно ширшим, ніж обсяг загальноприйнятих духовних цінностей конкретної сім'ї. Слід зазначити, що накопичення подружжям спільної системи цінностей відбувається у процесі пристосування їх до сімейного життя. Для сімейної взаємодії має значення не лише створення спільних цінностей, а й повага кожного до цінностей інших членів сім'ї.

Система цінностей сім'ї створюється подружжям вже на першому етапі спільного життя, де однією з основних цінностей є сімейне життя як таке. Ця цінність обумовлюється пов'язаною з нею початковою просімейною мотивацією – прагненням задовольнити важливі для особистості потреби – в коханні, в бажанні ділити з іншим радість й турботи, у потребі мати дітей тощо.

Цінності подружжя значною мірою обумовлені цінностями родин, з яких вони походять. Адже з самого дитинства формується усвідомлення особистістю себе громадянином держави, носієм національних цінностей, що склалися у процесі тривалого історичного розвитку національної спільноти.

Однак та обставина, що сім'я відіграє вирішальну роль у формуванні духовності її членів, не виключає можливості впливу самого індивіда на власний розвиток і поведінку. Стосовно кожної окремої особистості духовне життя суспільства – об'єктивне. Воно виступає як частина соціального середовища, звідки людина отримує знання політичних, правових, моральних, естетичних, духовних та інших принципів і норм, які суспільство (держави, школа, сім'я) надає своїм членам. Рівень розвитку духовності значною мірою визначається характером і станом взаємин суспільства і особистості, мірою залежності особистості від матеріальних та вузькоутилітарних потреб [9, с. 274-276].

Отже, зміст і спрямованість сформованого у процесі спілкування з батьками духовного досвіду дітей створює той внутрішній світ, через який віддзеркалюються всі впливи, які сім'я так чи інакше вносить у свідомість підростаючого покоління [9, с. 287].

В свою чергу, духовність відіграє важливу роль у формуванні та вихованні особистості. Сприяє її становленню, виробленню та утвердженню концептуальних життєвих переконань, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях і впливають на розвиток суспільства. Дослідження у цьому напрямку є перспективними, адже духовність особистості визначає і визначатиме прогресивний поступ нашої цивілізації [6, с. 161].

Важливо відзначити, що атмосфера в сім'ї може або сприяти, або перешкоджати залученню дітей до життєвих цінностей батьків. Авторитетне виховання – тобто таке, при якому одночасно присутні і підтримка, і контроль батьків – веде до того, що діти охоче переймають цінності своїх батьків. Батьківська підтримка на фоні відсутності суворого контролю (ліберальне виховання) і низький рівень підтримки, і висока ступінь контролю (владне або авторитарне виховання) обумовлюють формування у дітей цінностей, відмінних від батьківських [10, с. 408].

Отже, проблема впливу сім'ї та сімейних цінностей на формування духовності особистості дитини залишається однією з провідних у психолого-педагогічній діяльності. Проте, взаємозв'язок психологічної атмосфери в сім'ї та рівня розвитку дитини заслуговує уваги не лише спеціалістів у галузях психології, педагогіки, але й, перш за все, батьків, вихователів.

Отже, результати науково-дослідницької роботи дали змогу виявити, що особливе значення для формування духовних та моральних поглядів особистості дитини мають наступні фактори:

1. Батьківське тепло, взаємоповага у сім'ї, довіра по відношенню до дитини.
2. Частота та інтенсивність спілкування батьків із дітьми.
3. Сімейна дисципліна, вид уживаних покарань.
4. Роль, відведена дитині у сімейній ієрархії.
5. Ступінь самостійності, що дозволяється дитині.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О.І. Психологія сім'ї: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2001. – 96 с.: іл. – Бібліогр. наприкінці тем.
2. Боришевський М.Й. Духовність у становленні та розвитку особистісного потенціалу людини // Актуальні пробл. психол. розвитку дошкільника. – 2007. – Т. IV. – Вип. IV. – С. 4-15.
3. Гридковець Л.М., Федорова-Мельницька Т.Г. Формування засад духовності особистості в дитячому віці // Проблеми заг. та пед. психол. – 2006. – Т. 8. – Вип. 7. – С. 111-116.
4. Дуткевич Т.В. Конфліктологія з основами психології управління: Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 456 с.
5. Кальба Я.Є. Душевне і духовне в сімейному житті // Проблеми загальної та педагогічної психології. Т. XI, част. 5. – К., 2009. – С. 135-145.
6. Кучеренко А.А. Духовність як домінанта розвитку особистості // Проблеми заг. та пед. психол. – 2006. – Т. 8. – Вип. 6. – С. 157-161.

7. Мельник Л.П., Співак Л.М., Славіна Н.С. Вплив подружньої сумісності на взаємини дошкільника в дитячому колективі // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету. Серія: психологічні науки. – Вип. 1. – 2007. – С. 113-117.
8. Овсянецька Л.П. Духовні здібності особистості. // Проблеми заг. та пед. психол. – 2006. – Т. 8. – Вип. 6. – С. 186-191.
9. Пенькова О.І. Сім'я як чинник розвитку духовних цінностей старшокласників // Проблеми загальної та педагогічної психології. Т. XI, част. 5. – К., 2009. – С. 284-292.
10. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Издательство “Питер”, 2000. – 656 с.: ил. – (Серия “Мастера психологии”).
11. Сіркізюк В.В. Основи національного виховання: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – 304 с.
12. Шишова І.О. Формування духовності особистості (віковий, етнічний та соціальний аспекти) // Проблеми заг. та пед. психол. – 2006. – Т. 8. – 4.8. – С. 376-382.

This article is dedicated research of problem of influencing of family and domestic values on forming of spirituality of personality of child.

Keywords: forming, spirituality, personality, child, family, influencing, education, value, parents, domestic values, experience.

Отримано: 17.03.2010

УДК 316.774.17.022.1

Є.В. Позднишев

Архетипи і їх роль у формуванні іміджу в спорті

У статті описані основні положення теорії архетипів і виявлені основні зв'язки восьми базових архетипів з найпопулярнішими видами спорту.

Ключові слова: архетип, імідж, психологія іміджу, імідж у спорті.

У статье описаны основные положения теории архетипов и выявлены основные связи восьми базовых архетипов с самыми популярными видами спорта.

Ключевые слова: архетип, имидж, психология имиджа, имидж в спорте.

Актуальність. Сьогодні колишні спрощені уявлення про мотиви поведінки людей не працюють – людина виявилася набагато глибшою за свою психічною структурою, ніж передбачалося. Теорія архетипів дозволяє відкрити таємницю глибинної мотивації споживачів і використати ці знання в створенні і розвитку успішних іміджів та брендів. Сьогодні архетипи “взяті на озброєння” передовими дослідницькими і рекламними агентствами у всьому світі. Відповідність індивідуальності іміджу і бренду певному архетипу визнана ключовою складовою успішності компаній, політиків і діячів культури світового рівня. Популярні методики про побудову “сильних іміджів” і брендів рекомендують створювати для споживачів не тільки раціональну, але і психоемоційну привабливість інформаційної і торгової пропозиції, використовувати всі органи чуття, міфологічні сюжети.

Особа є сама споживачем, зі своїми цінностями, комплексами, архетипами і мотивами. А імідж та бренд повинні лише давати споживачу підпори під те, ким він хоче здаватися. Тобто імідж, бренд не є носієм архетипу, вони призначені для конкретного носія архетипу. Перевага архетипів полягає в тому, що вони є образним втіленням потреб людини і при цьому демонструють характерний спосіб обробки інформації, особливі пріоритети в ухваленні рішень, виявляються у всіх сферах людської діяльності. Проте величезна кількість різновидів архетипів значно ускладнює їх застосування на практиці.



Рис. 1 Піраміда зв'язків архетипу й іміджу

Фундаментальні потреби людини виступають у вигляді цілісної системи архетипічних образів, висхідних до стародавніх форм колективного несвідомого. Архетипи через символи, стереотипи втілюються в іміджі і бренди (див. рис. 1). Розуміння архетипів дає іміджмейкерам ще один інструмент підвищення ефективності іміджу.

Все це безпосередньо стосується і спорту. Створення іміджу в спорті значно відрізняється від створення іміджу в інших сферах людського життя. Річ у тому, що спорт це масове суспільне явище, безпосередньо пов'язане із засобами масової інформації (ЗМІ). ЗМІ

потрібен продукт з певним іміджем і брендом, який заманював би людей, заради якого вони б вмикали той чи інший канал або купували певну газету. Спортсмени, що привертають увагу своїм іміджем, змушують ЗМІ концентрувати на них увагу.

Наприклад, розробка іміджу спортивного клубу включає формулювання таких базових елементів іміджу як місія клубу, легенда іміджу, загальна структура іміджу за ключовими словами, колірний ключ, фактурний ключ, композиційні структури, знаково-символьний ряд, приклад слогану. Але в основі всього цього повинен лежати один з базових архетипів.

Архетип може визначати форму реалізації значущого або потенційно значущого мотиву в контексті споживання спорту як товару. Використовування архетипу може збудити в людині бажання бути схожим на певного Героя, наслідувати цей образ, і, що найважливіше для бізнесу – бажання доповнити цей образ відповідними спортивними товарними атрибутами.

Проблемами архетипів свого часу займалися Г.Карл Юнг [1; 8], М.Марк, К.Пірсон [2], А.Іващенко [3] та ін. На жаль, в даний час психологічні дослідження в галузі іміджу в спорті у нашій країні проводяться набагато рідше, ніж, наприклад, рекламні та маркетингові. Питання ефективності формування іміджу в спорті з опорою на архетипи практично залишаються без уваги. Тому проблема соціально-психологічних особливостей використання архетипів у процесі формування іміджу в спорті є цікавою, актуальною для соціальної психології і потребує ретельного дослідження.

Метою статті є дослідження ролі архетипів у формуванні іміджу в спорті та визначення зв'язків базових архетипів з популярними видами спорту.

Завдання статті – визначити основні характерні риси архетипів як засобу соціального впливу, визначити зв'язки базових архетипів з популярними видами спорту; сформулювати головні соціально-психологічні особливості впливу архетипів на формування іміджу у спорті. Під час роботи використовувалися такі методи дослідження, як контент-аналіз, узагальнення спеціальної літератури, порівняльний аналіз, синтез, опитування, експертні оцінки.

Аналіз проблеми. Створення теорії архетипів пов'язано з ім'ям швейцарського психолога і психіатра Карла Густава Юнга (26.07.1875 – 6.06.1961). В результаті цілого ряду клінічних досліджень в 20-х роках минулого століття Юнг прийшов до висновку, що в психіці людини істотну роль грає не тільки індивідуальне, але також і колективне несвідоме, зміст якого представлений архетипами, успадкованими від пращурів. Цінність

досліджень Юнга полягає в тому, що він довів наявність архетипів, ідеальних уявлень у будь-якої людини, в тій частині її психіки, яку називають Колективним Несвідомим. Він визначив архетип як можливість людської поведінки, яка властива людині від природи. Кажучи сучасною мовою: архетипи – це психічні гени, що передаються спадково. Але ці гени отримані людиною не від матері або батька. Корені архетипів – ведуть до наших праотців.

Базові архетипи проходять червоною ниткою через усю культурну спадщину людства – в казках, переказах, релігіях. Наприклад, в римській і грецькій міфології архетипи проявляються в божественних персонажах: Правитель – Юпітер, Зевс; Герой – Марс, Арес; Мудрець – Мінерва, Афіна; Коханець – Венера, Афродіта; Хранитель – Церера, Деметра. Вражає той факт, що схожі образи присутні в культурах практично всіх часів і народів. Дослідники налічують у світовій культурі сотні, якщо не тисячі різних архетипів, проте можна виділити основні “цеглинки”, з яких створені всі інші.

Проривом у розумінні природи архетипів стало відкриття Юнгом декількох видів сприйняття інформації: логічне /Т/ і образне /F/ (емоційне), сенсорне /S/ (акцент на органи сприйняття) і інтуїтивне /N/ (акцент на уяву). Крім того, він виділив дві установки людської психіки: екстравертна /Е/ (мотивуюча сила належить, перш за все, об’єкту, увага переважно спрямована назовні, на об’єкти зовнішнього світу) й інтровертна /І/ (людина, перш за все, черпає мотивації зсередини, увага переважно спрямована всередину, на суб’єкт). Іншими словами, установки психіки показують, як ми взаємодіємо з оточуючим нас світом і куди спрямовуємо енергію [4].

Простір архетипів. Простір архетипів можна в першому наближенні описати тривимірною моделлю, де дихотомічними осями є екстраверсія – інтроверсія, логіка – етика, сенсорика – інтуїція.



Рис. 2 Три площини визначення архетипів

У площині А – “екстраверсія-інтроверсія” і “логіка-етика” розташовані базові архетипи, що відповідають типам темпераменту:

Герой (сангвінік), Мудрець (флегматик), Друг (меланхолік), Естет (холерик). В площині Б – “екстраверсія-інтроверсія” і “сенсорика-інтуїція” розташовані базові архетипи, що відповідають уявленням про “прагматиків” (Правитель, Хранитель) і “романтиків” (Дитина, Шукач). Площина В – “сенсорика-інтуїція” і “логіка-етика” утворює матрицю потреб, ідентичну добре відомій піраміді потреб Маслоу. Спочатку ST – потреба в досягненні результатів дії, забезпечення харчування і захисту. (Power). Потім SF – потреба в самоідентифікації – хто я насправді? (Identity). Потім FN – потреба в соціалізації, усвідомленні себе частиною більшого (Community). А після цього NT – потреба в самореалізації, в розвитку (Explorer) іміджу, бренди дозволяють реалізувати всі ці потреби, послідовно освоюючи відповідну нішу в комунікації. Вони дозволяють людині робити, бути, належати, ставати кращою [1].

Виділяють вісім базових архетипів, базових потреб як комбінацію психічних установок і типів сприйняття: Повелитель (ES) або Правитель (ES), Воїн (ET) або Герой (ET), Дитина (EN), Естет (EF) або Куханець (EF), Хранитель (IS), Мислитель (IT) або Мудрець (IT), Мандрівник (IN) або Шукач (IN), Друг (IF) або Славний малий (IF). Правитель – це влада, статус, престиж, контроль. Герой – професіоналізм, перемога, заповзятливість, гроші. Мислитель – розум, об’єктивність, логічність, знання. Шукач – пошук індивідуальності, свобода, реалізація, відкриття таємниць. Дитина – радість життя, веселощі, безтурботність, нові можливості. Естет – привабливість, сексуальність, пристрасність, чуттєвість. Друг – доброта, душевність, вірність, мораль. Хранитель – комфорт, розслаблення, спокій, насолода.

Сила архетипів полягає в тому, що вони мають декілька змістовних шарів і здатні реалізовуватися на різних рівнях – від загальноприйнятих побутових до рівня місії. Наприклад, Мудрець, рухомий потребою в істинному знанні, може реалізовуватися і як експерт, і як мудрець. Основні потреби людини описуються базовими архетипами, які містять як позитивні, так і негативні можливості їх реалізації. Правитель може перетворитися на тирана, Герой – в жорстокого кар’єриста, Хранитель – у консерватора, чужого всьому новому і т.д. [4].

Архетипи і спорт. У більшості публікацій про архетипи однозначно наголошується, що потреби спорту найбільш виражає базовий архетип Герой (Воїн). Герой – це професіоналізм, перемога, заповзятливість, гроші. Його слоган: «Там, де є воля, там є і спосіб». Його характеристики: гордий, сміливий, відважний, хоробрий, твердий, професіональний, переможний. Проявом цього архетипу є

людина, яка легко справляється зі складною справою, що вимагає професіоналізму. Його природне середовище – це поле битви, спортивне змагання, робота, тобто там, де труднощі вимагають мужніх і енергійних дій. Він з готовністю приймає виклик долі. Він спритний. Його мотивація – це агресивність, змагання, завоювання, майстерність, гроші. В кращих своїх проявах Герої здійснюють великі вчинки, а в гірших – страждають зарозумілістю, жорстокістю і вічним пошуком ворога.

Проте, це спрощений погляд на цю проблему, оскільки існують ще і низькоемоційні, неагресивні види спорту. Кожному виду спорту як товару відповідає свій споживач, на запити якого і орієнтується творець іміджу, брэнда конкретного спортсмена, команди. Наприклад, видатна гімнастка Лілія Подкопаєва багато часу присвячує проведенню добродійних заходів, присвячених дітям. Споживачі цих акцій – жінки, вони більш схильні до добродійності, до роботи з дітьми. Їм подобається гімнастика. Зрозуміло, що в основі іміджу спортсменки Л. Подкопаєвої лежить архетип Хранителя.

Спробуємо визначити, які базові архетипи виражають сутність 20 найпопулярніших видів спорту [6]. За основу візьмемо вісім базових архетипів: Правитель, Герой, Дитина, Естет, Хранитель, Мислитель, Шукач, Друг.

Використаємо як основний критерій для визначення зв'язку конкретного архетипу і виду спорту розподіл спортсменів різних видів спорту на екстравертів і інтровертів. Фахівці в області спортивної психології відзначають, що екстраверти товариські, імпульсні, люблять бути в центрі уваги, не дуже збентежуються, їм підходять види спорту, де потрібен короточасний сплеск енергії. Ці спортсмени схильні до деякого ризику, легко засвоюють нові рухові навички і легше переносять емоційну напругу. Їм подобається грати в команді. Це може бути біг, плавання на короткі дистанції, боротьба, серфінг, гімнастика, акробатика, катання на скейтборді. В нашому дослідженні це футбол, баскетбол, волейбол, теніс, єдиноборство.

Інтроверти більш замкнуті, соромливі, пасивні, люблять побути наодинці або з близьким другом (але не в оточенні галасливої компанії). Вони легко переносять монотонні тренування і їм підходять циклічні види спорту, що вимагають тривалого руху до результату. Ці спортсмени витривалі, зосереджені, але не дуже люблять публічні виступи і змагання. Інтроверт цінує, коли щось може зробити сам, без команди [8].

Спорт інтровертів – легка атлетика, велогонки, біг, плавання на великі дистанції. В нашому дослідженні це легка атлетика (ходьба, біг), плавання, йога, велосипедний спорт, аеробіка, бодібілдинг,

гольф, спортивні танці, лижний спорт, орієнтування (туризм), скелелазіння, екстремальний спорт.

Для додаткового аналізу використовуємо результати досліджень, проведених в Ставропольському державному університеті на факультеті фізичної культури [5]. В результаті виявлення екстра і інтровертивних випадків серед осіб, що займаються різними видами спорту, були встановлені наступні відмінності.

Всі обстежувані спортсмени (52 чол.), що спеціалізуються в легкій атлетичі, різних видах єдиноборства і стрибках у воду були віднесені до групи екстраверсії. Серед осіб, що займаються спортивними іграми, виявлена дещо інша картина. Так, 90% опитаних респондентів також є екстравертами, 10% – інтроверти.

Виявлений рівень психотизму, невротизму, а також екстра- і інтроверсії дозволив визначити типологічні особливості обстежуваних спортсменів. Серед людей, що займаються легкою атлетикою більшість (86%) опитаних холерики і 14% – сангвініки. У спортсменів, що спеціалізуються на спортивних іграх, найбільша кількість випробовуваних віднесені до групи сангвініків (63%), 27% – холериків і 10% – флегматиків. Всі обстежувані люди, що займаються єдиноборством, мають особливості нервових процесів, характерні для сангвініків. У стрибунів у воду 56% випадків зареєстровано в групі сангвініків і 44% – холериків.

Отже, практично у всіх досліджуваних видах спорту спостерігалось переважання холеричного і сангвіністичного типів вищої нервової діяльності. Спортсмени з такими типологічними особливостями віддають перевагу високоемоційним видам спорту [5].

Отримані дані дають нам право зробити наступні висновки. Не дивлячись на те, що 100% досліджуваних легкоатлетів є екстравертами, і 86% з них – холерики, але враховуючи невеликий масив респондентів даного дослідження (52 чол.) і загальні висновки спортивних психологів, ми маємо право, використовуючи площини визначення архетипів (див. рис. 2), стверджувати, що ведучим архетипом легкої атлетики є Мислитель, а допоміжним Естет. Тому, не дарма легку атлетику називають Королевою спорту. Яскравими прикладами тут є імідж і бренди Сергія Бубки.

За аналогічною логікою міркувань, для представників спортивних ігор (90% – екстраверти, 63% – сангвініки) провідним архетипом є Герой. Це відноситься до футболу, баскетболу, волейболу. Як згадувалося, Королевою спорту є легка атлетика, ну а Королем і спортом №1 у всьому світі є футбол. Загальна футбольна ейфорія, викликана черговим чемпіонатом світу по футболу, грає на руку виробникам одягу світових спортивних брендів. Немало було

охочих купити іменну футболку світових футболних зірок: Кака, Рональдінью, Анрі. Як яскравий приклад можна привести імідж і бренди видатного українського футболіста А. Шевченка.

Аналогічно для спортивного єдиноборства (100% – екстраверти, 100% – сангвініки) провідним архетипом також необхідно вважати Героя. Тут не можна не пригадати яскраві іміджі і бренди всесвітньо відомих боксерів братів Кличко.

Такий вид спорту, як стрибки у воду (100% – екстраверти, 56% – сангвініки), також має своїм ведучим архетипом Героя, хоча допоміжним можна рахувати Естета.

Тепер розглянемо види спорту, що залишилися. Використовуючи метод виключення, визначимо, які з цих архетипів не мають зв'язку із спортом. В науковій літературі зі спортивної психології наголошується, що серед спортсменів високого класу рідко зустрічаються люди із слабкою нервовою системою (меланхоліки). В площині “екстраверсія-інтроверсія” і “логіка-етика” типу темпераменту меланхолік відповідає Друг. Це дає нам право виключити цей тип з числа архетипів, які ми шукаємо.

В площині “екстраверсія-інтроверсія” і “сенсорика-інтуїція” розташовані базові архетипи, що відповідають уявленням про “прагматиків” (Правитель, Хранитель) і “романтиків” (Дитина, Шукач). В переважній більшості представників всіх видів спорту необхідно віднести до “прагматиків”. До “романтиків” можна віднести тільки йогу і бодібілдинг. Це дає нам право виключити зі списку в переважній більшості випадків Дитину і Шукача. Правитель безпосередньо пов'язаний з політикою і боротьбою за владу, що не є характерним для спорту. Тому ми також виключаємо Правителя з нашого переліку. У результаті в переліку залишаються Герой, Хранитель, Мислитель, Естет. Спочатку визначимо, що представники командних видів спорту тяжіють до екстравертів (Е), а представники індивідуальних видів спорту – до інтроверсії (І). Логічне /Т/ сприйняття інформації присутнє у представників таких видів спорту, як шахи, футбол, плавання, баскетбол, волейбол, теніс, гольф, єдиноборство, настільний теніс. Образне /F/ (емоційне) сприйняття інформації присутнє у представників таких видів спорту, як аеробіка, спортивні танці, екстремальний спорт. Сенсорне /S/ (акцент на органи сприйняття) сприйняття інформації присутнє у представників таких видів спорту, як велосипедний спорт, лижний спорт, орієнтування (туризм), скелелазіння, ролер-спорт. Інтуїтивне /N/ (акцент на уяву) сприйняття інформації присутнє у представників таких видів спорту, як йога, бодібілдинг.

Практика показує, що архетипи однієї дихотомічної шкали не можуть бути однаково добре розвинуті в рамках єдиного образу.

Наприклад, не може бути однаково добре проявлена логіка і етика в одному іміджі, бренді. Це в нашому випадку підтверджують дані таблиці №1.

Таблиця №1

Конфліктні парні поєднання базових архетипів стосовно 20 найпопулярніших видів спорту

Конфліктні парні поєднання базових архетипів стосовно 20 найпопулярніших видів спорту			
ET	Герой (7)	Друг (0)	IF
IT	Мислитель (8)	Естет (0)	EF
ES	Правитель (0)	Шукач (2)	IN
IS	Хранитель (5)	Дитина (0)	EN

Проведений в статті аналіз дає нам право синтезувати наступну підсумкову таблицю.

Таблиця №2

Зв'язок базових архетипів з найпопулярнішими видами спорту

№ п/п	Найпопулярніші види спорту (в %)	Провідний архетип	Символ архетипу	Головні споживачі
1	Легка атлетика (ходьба, біг) – 9,6%	Мислитель	IT	Широке коло шанувальників
2	Футбол – 8,4%	Герой	ET	Широке коло уболівальників
3	Плавання – 8,1%	Мислитель	IT	Широке коло шанувальників
4	Йога – 7,4%	Шукач	IN	Широке коло шанувальників
5	Велосипедний спорт – 6,4%	Хранитель	IS	Широке коло шанувальників
6	Баскетбол – 5,7%	Герой	ET	Широке коло уболівальників
7	Волейбол – 5,4%	Герой	ET	Широке коло уболівальників
8	Аеробіка – 5,3%	Хранитель	IS	Вузьке коло шанувальників
9	Теніс – 4,9%	Герой	ET	Люди з високим прибутком
10	Бодібілдинг – 4,7%	Шукач	IN	Вузьке коло шанувальників
11	Гольф – 4,5%	Мислитель	IT	Люди з високим прибутком
12	Спортивні танці – 3,8%	Хранитель	IS	Вузьке коло шанувальників
13	Лижний спорт (лижні гонки) – 3,4%	Хранитель	IS	Широке коло уболівальників
14	Єдиноборство – 3,4%	Герой	ET	Широке коло шанувальників
15	Настільний теніс – 3,1%	Герой	ET	Вузьке коло шанувальників
16	Орієнтування (туризм) – 3,0%	Хранитель	IS	Вузьке коло шанувальників

17	Національні види спорту – 2,7%	Герой	ET	Широке коло шанувальників
18	Скелелазіння – 2,6%	Хранитель	IS	Вузьке коло шанувальників
19	Ролер-Спорт – 2,0%	Хранитель	IS	Вузьке коло шанувальників
20	Екстремальний спорт – 1,1%	Хранитель	IS	Вузьке коло шанувальників

Висновки. 1. Проведене автором дослідження дало можливість заперечити твердження про те, що спорт обслуговує тільки архетип Героя (Воїна) і показало наступні зв'язки восьми базових архетипів з найпопулярнішими видами спорту. Базовий архетип Хранитель обслуговує 40% видів спорту, Герой – 35% видів спорту, Мислитель – 15% і Шукач – 10%.

2. Застосування теорії архетипів у спорті і спортивному бізнесі може безпосередньо впливати на концепцію й імідж спортсмена, команди, організації; допомагає ідентифікувати цільову аудиторію, а отже, зрозуміти її переваги, смаки, принципи; допомагає правильно розробити дизайн інтер'єру, вивіски тощо, придумати слоган, створити фірмовий стиль; дозволяє збудувати грамотну стратегію рекламно-маркетингових заходів.

3. Більш інтенсивне використання спортивної тематики могло б позитивно позначитися на сприйнятті іміджу і бренда «Україна» за кордоном. Фани, просто уболівальники часто ідентифікують себе із зірками спорту. Тому персоніфікація, пов'язана з образами відомих спортсменів, корисна для будь-якого іміджу, бренда. У випадку з Україною це особливо важливо, оскільки позитивні образи Андрія Шевченка, Яни Ключкової, Сергія Бубки, братів Клічко і Андрія Вороніна могли б урівноважити негативні аспекти іміджу держави і стати ефектним доповненням до традиційного гуманітарного промоушингу.

На жаль, в Україні немає чіткого розуміння, в якому напрямі рухатися, яке поділяти б усі політичні і економічні центри всередині країни, що впливають на ухвалення рішень, і яке підтримала б нація. Це підкреслює наявність в іміджі України архетипу Вічного Шукача. Ми залишаємося для світової спільноти нацією суперечностей. Стосовно спорту це олімпійські медалі — і продаж будівель дитячих спортивних шкіл бізнесовим структурам. На суперечностях репутацію не створиш — з іміджем дволикого Януса не можна йти вперед.

Список використаних джерел

1. Архетип и символ / Карл Г. Юнг – М.: Ренессанс, 1991.
2. Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипа / М.Марк, К.Пирсон. – СПб.: Питер, 2005.

3. Душа и миф. Шесть архетипов / Карл Г. Юнг – М.: Харвест, 2004.
4. Иващенко А. Теория архетипов и практика брендинга // http://www.marketing.spb.ru/lib-comm/brand/inner_motivation.htm
5. Изучение типологических особенностей спортсменов разной специализации // http://revolution.allbest.ru/sport/00019137_1.html
6. Рейтинг самых популярных видов спорта. Футбол только второй. Время публикации: 15 октября 2007 г., 13:11 // 3:26<http://rus.newsru.ua/sport/15oct2007/football.html>
7. Спортивный интерес, или Чем занять ребенка/ 08.06.2009 16:05/<http://donbass.ua/news/home-and-amily/children/2009/06/08/sportivnyi-interes-ili-chem-zanjat-rebenka.html>
8. Юнг, Карл Густав. Психологические типы //Пер. с нем. С.И. Лорис; Под общ. ред. В. Зеленого. – СПб.: Прогресс. универс., 1995. – 715 с.

In the given article the author describes basic positions of the archetype theory and reveals main ties of eight principal archetype with the most popular sports.

Key words: archetype, image, image psychology, image in sport.

Отримано: 2.03.2010

УДК 159.922.27

О.М. Присяжнюк

Роль активних соціально–психологічних методів роботи у професійному розвитку соціальних працівників

У статті зосереджено увагу на особливостях професійного становлення соціального працівника. Розкрито роль активних соціально-психологічних методів у професійному розвитку соціального працівника.

Ключові слова: професійний розвиток, соціальний працівник, активні соціально-психологічні методи.

В статті сделан акцент на раскрытии особенностей профессионального становления социального работника. Раскрыта роль активных социально-психологических методов в профессиональном развитии социального работника.

Ключевые слова: профессиональное развитие, социальный работник, активные социально-психологические методы.

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення в Україні суттєво впливають як на зміну спрямованості підготовки фахівців і їх відповідність професійним вимогам, так і на зміну самої номенклатури професій і спеціальностей. Особливо це стосується тих сфер професійної діяльності, які набувають поширеності та вагомого прояву інтересу з боку суспільства, зокрема, до фаху соціального працівника.

Зважаючи на те, що основна мета соціальної роботи як виду діяльності полягає у відновленні соціальних зв'язків між індивідом, соціумом і державою, то соціальний працівник має справу не тільки і не стільки з особистістю клієнта, скільки з його життєвою ситуацією. Отже, реалізація поставленого завдання передусім залежить від професійної компетентності соціального працівника.

За результатами проведеного нами дослідження виявлено, що переважна кількість соціальних працівників має низький рівень комунікативної компетентності, що позначається на професійній комунікації. Розвиток компетентності спілкування соціальних працівників неминуче передбачає два процеси: з одного боку – це набуття нових знань, умінь, досвіду, а з іншого – це корекція, зміна вже усталених її форм.

Саме тому, застосування активних соціально-психологічних методів здається нам найбільш оптимальним методом розвитку та підтримання відповідного рівня професійної компетентності соціальних працівників.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Теоретичні та прикладні аспекти професійного розвитку розглянуто у працях К. Абульханова-Славської, В. Бодрова, С. Дружилова, Ю. Орлова, Л. Петровської, А. Рубінштейна, Д. С'юпер, Т. Яценко та ін. Зв'язок професійного розвитку з онтогенетичним розвитком людини досліджено (Л. Виготським, А. Рубінштейном та ін.), особистісними якостями (С. Дружилов, Ю. Орлов, Л. Петровська, Т. Яценко та ін.), місцем та роллю здібностей та інтересів (К. Роджерс, Д. С'юпер, Р. Бернс та ін.), формуванням суб'єкта праці (К. Абульханова-Славська, В. Бодров, Н. Артемцев та ін.), проблемою життєвого шляху та самовизначення (Е. Зеєр та ін.), становленням професійної культури та професійної компетентності (С. Максименко, Г. Балл, В. Пономаренко, Е. Помиткін).

Мета: визначити особливості застосування активних соціально-психологічних методів у професійному розвитку соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. Зазвичай, проблема професійного розвитку досліджується у нерозривній єдності з розвитком особистості. Приймаючи участь спочатку в учбово-професійній, а потім і в професійній діяльності, індивід отримує не лише адекватні уявлення про свою професію, але й активно розвиває їх. Формуючись як суб'єкт професійної діяльності, а також формуючи відношення до себе як до діяча, він розвивається як особистість. Отже, професійне становлення – це одна з форм розвитку особистості.

Істотний внесок у розвиток психологічної концепції професіоналізації як цілісного процесу внесли дослідження Є.О. Клімова. В його працях сформульовано уявлення про особистість професіонала, визначено основні суперечності професійного розвитку та етапи становлення суб'єкта праці, а також сформульовано поняття індивідуального стилю діяльності.

За Є.О. Клімовим, професійне становлення пов'язане з професійним самовизначенням особистості, яке не зводиться до факту вибору професії та не закінчується із завершенням професійної підготовки, а здійснюється на протязі всього професійного життя людини [6].

На думку Л.М. Мітіної, розвиток особистості нерозривно пов'язаний з її професійним становленням і передбачає проходження низки етапів: самовизначення, самовираження та самореалізації [12].

Подібної точки зору дотримується й О.П. Щотка. Вона пов'язує особистісний розвиток людини із професійним і розглядає їх в контексті професійного становлення. На думку О.П. Щотки, професійне становлення – це динамічний багаторівневий процес, що займає певний період життєвого шляху і не зводиться до професійного навчання. Перехід до кожної наступної стадії закладається на попередній і супроводжується виникненням у суб'єкта низки суперечностей та нормативних криз [15].

Ще однією теоретичною підставою для розуміння та дослідження проблеми особистісно професійного розвитку соціального працівника є культурологічний підхід. Так, відомий український вчений С.Д. Максименко розглядає професіоналізм, як поєднання професійних знань, умінь, навичок та емпатійного досвіду, з одного боку, та високого рівня професійної інтуїції та культури – з другого [11].

На думку Г.О. Балла, поняття професійної культури дещо ширше і включає в себе поняття професійної компетентності, але

нею не вичерпується [1]. Г.О. Балл виокремлює наступні складові професійної культури [2; 3]:

1) творче ставлення до праці, що базується на володінні стратегіями творчої діяльності, особистісними знаннями, що не лише зафіксовані у посібниках, а й насичені “смыслами, яких неможливо навчити, але які виховуються у процесі навчання”, розвиненості професійної інтуїції;

2) духовність професіонала, рівень розвитку якої залежить від розвиненості професійно значущих компонентів мотивації та самосвідомості, спрямованих на реалізацію притаманної відповідній професії провідної цінності, або, іншими словами, провідного нормативного смислу.

Духовність професіонала на думку деяких дослідників, постає органічною складовою духовності як такої, тобто почуттєвої та дієвої причетності до високих цінностей [4; 7; 13 та ін.].

З огляду культурологічного підходу важливим, на нашу думку, є розуміння сутності Я-концепції професіонала, яка передбачає сукупність уявлень про себе, переконання, оцінки й поведінку у співвіднесенні з тими, що склалися в культурній спільноті. Нагадаємо, що в зарубіжній психології використання терміна “Я-концепція” співзвучно використанню терміна “самосвідомість” у вітчизняній психології.

Відомий зарубіжний дослідник Р. Бернс розглядає Я-концепцію як складне утворення, структура якого складається з певних компонентів. Одним із таких компонентів є “влада Я”, що змістовно трактується як відчуття людиною компетентності, власної ефективності та особистої впливовості. На наш погляд, те, що в даному випадку визначається як “влада Я” цілком являє собою певний аспект профідентичності. Цю особливість Я – відчуття влади над оточуючою дійсністю – в західній психології розуміють як головний фактор забезпечення психологічної стабільності особистості. В даному випадку увага акцентується на владному аспекті Я – здатності здійснювати контроль над ситуаціями та відносинами, що є характерним для західної психології. У вітчизняній психології більш характерним є звернення до терміна відповідальність за розвиток професійних ситуацій та відносин, за свої професійні дії. Обидва терміни – контроль та відповідальність – не суперечать один одному, а лише визначають міру включеності професіонала у ситуацію. Разом з тим, контроль акцентує увагу на зовнішньому боці включеності у ситуацію, а відповідальність підкреслює ступінь внутрішньої включеності у професійну діяльність. На думку Л.Б. Шнейдера, використання терміна “контроль” більше пов’язано із побудовою

кар'єри, в той час, як "відповідальність" характеризує професійний розвиток особистості як суб'єкта праці.

В свою чергу, Р.Л. Кричевський, зазначає, що оцінка людьми власної ефективності обумовлює вибір ними професійної діяльності та професійної спільноти. Люди охоче беруться за такі справи та обирають таке середовище, яке підвладне їх контролю. Впевненість людини в своїй ефективності впливає на рівень її мотивації. В свою чергу, самоефективність здійснює вплив на свідомість. Один із проявів такого впливу виявляється у створенні в свідомості людей успішних сценаріїв поведінки у різних життєвих ситуаціях, тобто позитивне самосприйняття визначає "позитивну" поведінку в професійних ситуаціях та професійній спільноті.

В цілому, аналіз літератури свідчить, що процес особистісно професійного розвитку передбачає, з одного боку, входження людини у професійне середовище, засвоєння нею професійного досвіду, оволодіння стандартами та цінностями професійної спільноти, а з другого – активну реалізацію себе та безперервний саморозвиток.

Необхідною умовою самореалізації та саморозвитку особистості є діяльність. Основний принцип психології – принцип єдності свідомості та діяльності, сформульований у роботах С.Л. Рубінштейна, фіксує положення про те, що свідомість виникає в діяльності як необхідний її елемент. Водночас, діяльність регулюється свідомістю.

Для того, щоб отримати уявлення про специфіку діяльності соціального працівника, слід звернутися до аналізу його функцій та ролей. Найбільш ґрунтовним, на наш погляд, є підхід В.Сидоренко, який запропонував наступну класифікацію функцій: базисні функції (діагностична (оціночна), прогностична та перетворююча); спеціальні функції (соціально-побутова, соціально-медична, соціально-психологічна, діагностична, соціально-педагогічна, консультативна та інформаційна, профілактична, прогностична, правозахисна, функція соціального захисту, соціально-адаптаційна, реабілітаційна, організаційно-адміністративна, координаційна).

З точки зору прихильників позиційно-рольового підходу (І.Зимня, А.Калська, Н.Кривоконь, П.Павленок, Є.Холостова, П.Картер, І.Мигович) функціонально-рольові обов'язки соціального працівника є необхідним підґрунтям ефективної професійної діяльності. Важливим є також формування системи відносин та ставлень як стосовно клієнта, його проблем, так і стосовно самого себе, інших людей.

Різноманітні функції соціального працівника вимагають від нього виконання відповідних ролей. Серед найбільш згадуваних у літературі можна назвати: посередницьку роль (своєчасне, адекватне

й координоване забезпечення послугами клієнтів спільними зусиллями багатьох спеціалістів та соціальних агенцій); консультативну роль (використання інформації, спеціальних знань для надання консультативної допомоги людям у розв'язанні життєвих проблем, а також організаціям та установам при розробці та реалізації програм соціального обслуговування населення); управлінську роль (управління у сфері сервісних послуг, що здійснюється на двох рівнях: індивідуальному – управління діяльністю конкретного соціального працівника, та організаційному – управління агенціями з надання соціальних послуг). Деякі дослідники визначають також групу дослідницьких, сервісних та “латентних” ролей [10].

Професійна діяльність соціальних працівників більше, ніж в інших професійних групах, не піддається попередній формальній регламентації, не підлягає чітким обмеженням і не може бути повністю передбаченою у посадових чи службових інструкціях. Саме тому особливого значення набуває етико-деонтологічний підхід до визначення етичних норм та професійних цінностей. На нашу думку, найбільш уваги заслуговують ті цінності, що визначають гуманістичну спрямованість професійної діяльності соціального працівника. Найважливіші принципи етичної діяльності відображені в “Етичному кодексі спеціалістів із соціальної роботи” [5]: повага до гідності кожної людини; пріоритетність інтересів клієнта; толерантність; довіра та взаємодія у вирішенні проблем клієнта; доступність послуг; конфіденційність; дотримання норм професійної етики.

З огляду на міждисциплінарний та інтегративний характер соціальної роботи, широке коло професійних обов'язків соціальних працівників та різносторонній характер взаємодій, в які вони вступають, найбільш інформативним, на наш погляд, є системний підхід до вивчення соціальної роботи як виду діяльності.

На нашу думку, найбільш вдалим є підхід, що запропонували А.Браун та Боурн. У системі соціальної роботи вони виділяють: систему практики; систему працівника; систему команди/колективу; систему установи/закладу.

До системи практики відноситься широке коло клієнтів соціальної роботи та тих об'єктів, з якими має справу соціальний працівник (люди похилого віку, інваліди, малозабезпечені громадяни, багатодітні сім'ї, безробітне та незайняте населення, а також низка державних та недержавних установ, з якими співпрацює соціальний працівник).

Система працівника передбачає, що для ефективного здійснення професійної діяльності, соціальному працівнику необхідні не тільки

професійна компетентність (знання, вміння та навички, професійно значущі особливості), але й особисті ресурси, які сприяють збереженню психічного здоров'я в умовах високої невизначеності та ризику.

Система команди/колективу також є частиною професійної діяльності соціального працівника. На нашу думку, колектив виконує як мінімум дві функції: контролюючу та стимулюючу. Зміст першої визначається наданням зворотного зв'язку щодо практичних дій конкретного спеціаліста, а іншої – бажанням відповідати експектаціям референтної (професійної) спільноти.

Система установи-організації включає всі аспекти роботи, передбачені закладом. До них можна віднести організаційну культуру, нормативні вимоги, посадові та функціональні обов'язки соціального працівника.

Аналіз професійної діяльності соціального працівника можна здійснювати на рівні кожної окремої системи, або на рівні зв'язків між системами. Так, дослідження зв'язків між практикою та працівником виводить нас на рівень аналізу професійного аспекту діяльності; зв'язок між працівником та колективом – на аналіз аспекту співпраці; зв'язок між командою та установою – аналіз аспекту управління; зв'язок між установою та практикою – аналіз організаційного аспекту.

Отже, розглянуті зарубіжні концепції та вітчизняні підходи щодо вивчення соціальної роботи, дозволяють визначити такі її особливості як виду професійної діяльності:

- інтерактивність (визначається інтерактивним характером професійної взаємодії);
- суб'єкт-суб'єктність (специфічний вид взаємодії, що характеризується довірливістю та взаємовідповідальністю, та орієнтований на активізацію потенціалу клієнта);
- спрямованість на покращення соціальних взаємодій клієнта;
- опосередкованість специфічними професійними цінностями та етичними нормами;
- зумовленість змістом та структурними елементами професійної взаємодії, до яких відносяться: суб'єкти; взаємні дії суб'єктів, об'єкт та мета;
- детермінованість зовнішніми (організаційна культура, соціально-психологічний клімат, нормативні вимоги, посадові та функціональні обов'язки) та внутрішніми (індивідуально-психологічні властивості та ставлення, установки, цінності, мотиваційна спрямованість) чинниками.

Не менш важливим, на нашу думку, є рівень професійної та особистісної зрілості фахівця. Як пише А.Маркова, зрілість

особистості, зазвичай, є передумовою становлення її як професіонала. Проте в окремих випадках професійний розвиток може випереджати особистісний. Це означає, що людина стає професіоналом, але ще не склалась як особистість.

На нашу думку, зрілість особистості є необхідною умовою та невід'ємним компонентом успішного професійного становлення в професіях, що відносяться до типу “людина – людина” взагалі, та в соціальній роботі зокрема. В свою чергу, особистісний розвиток багато в чому залежить від особливостей процесу професіоналізації.

Цікавим з цього приводу є підхід Д.С'юпера, який розробив теорію професійної зрілості соціального працівника. Вона охоплює наступні ключові положення:

1. Кожна людина характеризується здатностями, інтересами та здібностями, які визначають відповідність (компліментарність) конкретної людини та професії.

2. Залежно від часу та досвіду змінюються суб'єктивні та об'єктивні умови професійного розвитку, що зумовлює множинність професійного вибору.

3. Професійний розвиток має поступовий (стадіальний) характер.

4. Особливості цього розвитку визначаються соціально-економічним рівнем батьків, властивостями індивіда, його професійними можливостями тощо.

5. На різних стадіях процесом розвитку можна керувати, з одного боку, сприяючи формуванню в індивіда інтересів та здатностей, а з другого – підтримуючи індивіда в його прагненні “спробувати на смак” реального життя та у розвитку його Я-концепції.

6. Професійний розвиток визначається розвитком та реалізацією Я-концепції.

7. Взаємодія Я-концепції та реальності відбувається за рахунок програвання професійних ролей на стадії “пробудження та дослідження”, які, в свою чергу, впливають на віднаходження адекватних можливостей для реалізації власних здібностей, інтересів, властивостей у професійних ситуаціях та, в кінцевому рахунку, визначають задоволеність власною працею [8].

На думку Б.Г. Ананьева, особистісно професійний розвиток передбачає крім формування спеціальної професійної мотивації, необхідність управління процесом становлення професійних здібностей та професійно важливих якостей.

За С. Дружиловим, професійно важливі якості поділяються на: індивідуально-психологічні властивості (сенсорні, перцептивні, аттенційні, мнемічні, розумові, вольові, імажитивні, моторні, комунікативні) та ставлення особистості (до професії; до себе як

суб'єкта діяльності; до інших людей (колег, клієнтів); до об'єкта праці; до засобів праці; до умов праці) і є складовими професійної самосвідомості (або професійної Я-концепції). Від того, наскільки адекватно сформована професійна Я-концепція, як було продемонстровано нами раніше, залежить успішність професійної діяльності особистості.

Ми не применшуємо значення якостей особистості, особливо професійно важливих. Проте вважаємо, що більш коректним є формування не особистісних (вроджених) утворень, якими власне і є на момент початку активної професійної діяльності, особистість вже володіє певним рівнем психічного та соціально-психологічного розвитку, які є основою подальшого особистісного та професійного онтогенезу. Їх становлення відбувається не лише в періоди дитинства, отрочства та юнацтва, але продовжується все життя особистості. Отже, враховуючи комунікативний характер соціальної роботи як виду діяльності, вважаємо, що незалежно від причин, що спонукають особистість до вибору тієї чи іншої професії діяльності, володіння необхідними знаннями та навичками є необхідною умовою екології праці, особливо в системі “людина-людина”. А володіння соціальним працівником необхідними знаннями та прийомами професійного спілкування забезпечує основний принцип цієї професії – “не нашкодь”. Саме тому застосування активних соціально-психологічних методів є найбільш доречним та коректним, оскільки передбачає не лише формування специфічних комунікативних умінь у представників професій, що працюють з людьми, але й уможливило розвиток загальної психологічної компетентності, впорядкування культури психічної діяльності.

В активному соціально-психологічному навчанні можна виділити три основні методичні блоки:

а) дискусійні методи (різні варіанти “мозкового штурму”: групова дискусія, розбір практичних ситуацій, аналіз сконструйованих ситуацій тощо);

б) ігрові методи (ділові ігри, дидактичні та управлінські ігри, рольові ігри, організаційно-діяльнісні ігри тощо);

в) соціально-психологічні тренінги (комунікативні – відпрацювання поведінкових навичок; сенситивні – тренування міжособистісної чутливості; тренінги особистісного зростання – подолання особистісних комплексів і бар'єрів у спілкуванні; бізнес-тренінги – техніки продажів, ведення переговорів, рішення конфліктних ситуацій тощо).

Відомий дослідник активних методів роботи взагалі, та соціально-психологічного тренінгу, зокрема, Ю.М. Смельянов

відзначає, що соціально-психологічний тренінг, як один із різновидів активної форми роботи, характеризується обов'язковою взаємодією учасників між собою.

Втім Л.А. Петровська, визначає його як засіб психологічного впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, вмінь та досвіду в області міжособистісного спілкування.

Деякі фахівці вважають найбільш цінним для учасників тренінгу отримання насамперед емоційного досвіду, а не лише навчання через те, що когнітивний компонент не лише не є визначальним у тренінгу, але й часом, взагалі відсутній.

Важливим, з огляду нашого дослідження, є підхід, в якому наголошується, що під час тренінгової роботи учасники разом із тренером досліджують не лише соціально-психологічні явища в цілому, але ті з них, які, в першу чергу, є суб'єктивно важливими, їх особисті "соціально-психологічні драми". В даному випадку мова йде про подолання суб'єктивних відчуттів, свого роду психологічних бар'єрів, які роблять важкою (а іноді й неможливою) взаємну співпрацю соціальних працівників і клієнтів та реалізацію комунікативних потреб особистості.

З огляду на це, ми розробили та апробували "Тренінг розвитку комунікативної толерантності соціальних працівників". Метою тренінгу є розвиток у соціальних працівників професійної здатності до толерантної взаємодії з клієнтами соціальних служб.

Завдання тренінгу:

- розвиток навичок рефлексії своїх комунікативних здібностей;
- підвищення рівня компетентності конструктивного професійного спілкування;
- усвідомлення причин інтолерантного спілкування;
- усвідомлення рівної міри власної відповідальності та відповідальності партнера за виникнення та вирішення ситуації інтолерантної взаємодії;
- корекція стереотипів сприйняття себе та іншого як партнерів спілкування;
- формування мотивації толерантного ставлення до партнера ускладненого спілкування;
- розвиток навичок толерантного спілкування з партнером ускладненого спілкування.

Завдання тренінгу вирішуються шляхом розвитку рефлексії (що і навіщо я роблю), залучення розумових процесів для аналізу професійної діяльності, проектування образу професійного майбутнього, удосконалення інтерактивної та перцептивної сторін спілкування, осмислення своєї професійної позиції.

Реалізація програми передбачає використання діагностичних процедур, інформування, групових дискусій, рольових та ділових ігор.

Програма містить п'ять блоків, кожний з яких будується на поетапній рефлексії та спрямований на інтеграцію комунікативної толерантності в процес професійної діяльності.

Перший блок “Уявлення про себе та іншого як важкого партнера спілкування” присвячений рефлексивному осмисленню того, які особистісні характеристики спричинюють непорозуміння та виникнення труднощів під час спілкування.

Другий блок “Ситуації інтолерантного спілкування та їх причини” охоплює

Третій блок “Суб’єкт-суб’єктне та суб’єкт-об’єктне спілкування” спрямований на усвідомлення особливостей суб’єкт-суб’єктного толерантного та суб’єкт-об’єктного інтолерантного спілкування у професійній діяльності соціальних працівників.

Четвертий блок “Особливості мовної поведінки як чинника толерантного спілкування” орієнтований на розвиток прийомів ефективного мовного спілкування; допомагає усвідомити можливість дотримуватись рівності позицій партнерів при використуванні цих прийомів.

П'ятий блок “Толерантність як чинник професійної ідентичності” передбачає розвиток почуття профідентичності як засобу, що регулює позитивне та адекватне самосприйняття; розвиток позитивної Я-концепції.

Встановлено, що модифікація професійної складової Я-концепції в різного роду групах психотренінгу відбувається під впливом ряду факторів: зростання мотивації до самопізнання в результаті дії групових норм, які акцентують інтроспекцію; усвідомлення власних можливостей, потреб, професійних інтересів та цінностей; створення позитивних образів та перспектив професійної діяльності; постановка цілей для підтримання та розвитку образу “Я”; надання індивіду максимального зворотного зв’язку в його особистісних проявах, професійній поведінці.

Підвищенню адекватності й стійкості професійної ідентичності сприяє досягнення більшої узгодженості між образом “Я” та реальним досвідом, між екзистенційним та функціональним “Я”. Розвитку позитивного самосприйняття допомагають ситуації, в яких надається можливість адекватного вибору й прийняття рішень у рамках професійно-етичних завдань. В ситуаціях даного типу визначені “рушійні сили”, які сприяють розвитку та усвідомлюються раціонально й емоційно, корені їх – у груповій роботі. Група значною

мірою впливає на процес навчання. К. Левін встановив, що переконання, отримані в групі, витримують значний опір впливу середовища та звичок. Велике значення групових форм роботи полягає в тому, що саме група рівних, колег, спеціалістів, зайнятих в одній сфері діяльності, які спільно вирішують задачу, є середовищем зародження та виношування ініціативної поведінки. Сумісна групова діяльність передбачає органічне поєднання діяльності та спілкування. Сумісна діяльність реалізується через задані взірці (еталони) професійної діяльності, а також те “предметне поле”, в якому актуально розгортається сама діяльність групи.

Особистість із розвинутою профідентичністю проявляє оптимізм з приводу своїх потенційних успіхів у майбутньому, впевнена в своїй професійній компетентності, вільна та відкрита в професійно-комунікативних позиціях, ставить перед собою реалістичні професійні завдання, з гордістю приймає похвалу та не реагує хворобливо на критику, готова приймати на себе ту чи іншу відповідальність за професійні проблемні ситуації, проявляє повагу до особистості іншого.

Отже, використання соціально-психологічного тренінгу ініціює процес обмірковування можливої корекції тих чи інших якостей та форм поведінки, які заважають розвитку позитивної сутності, це обмірковування призводить до постановки конкретних цілей та завдань, а також до усвідомленого бажання прийняти себе. Адже як тільки людина стає на шлях саморозвитку, їй стає простіше почати приймати себе такою, якою вона є. І, як наслідок, змінюється образ Я, самосвідомість, що відзначається на поведінці особистості. В цілому процес навчання стає особистісно значущим.

Список використаних джерел

1. Балл Г. До аналізу ціннісних складових професійної культури особи // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Польсько-український щорічник. Т. X / За ред. Т. Левовицького та ін. – К.: Ченстохова, 2008.
2. Балл Г. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – Т. II. – К.: Ченстохова, 2000.
3. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). – К., 2007.
4. Боришевський М.Й. Духовність особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку // Проблеми загальної та педагогічної психології:

- Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Т. ІХ. – Ч. 5. – К., 2007.
5. Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи //Наказ Міністерства України у справа молоді, сім'ї та спорту №1965 від 09.09.2005 р.
 6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов – на – Дону, 1996.
 7. Колісник О.П. Психологія духовного саморозвитку особистості. – Луцьк, 2007.
 8. Кондаков И.М. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / И.М.Кондаков, А.В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1989. – №5.
 9. Кричевец А.Н. О математических задачах и задачах обучения математике // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 41.
 10. Кунцевська А. Інтраперсональні конфлікти у діяльності соціальних працівників. – К., 2006.
 11. Максименко С.Д. Рефлексія проблем розвитку в психології // Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України /За ред. Академіка С.Д.Максименка. – К.: Нора-Друк, 2001. – Вип. 21.
 12. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – № 4.
 13. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості. – К., 2005.
 14. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. – М., 1997.
 15. Щотка О.П. Концептуальні засади дослідження професійного становлення фахівця з управління //Теоретико-методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров: Зб-к наукових праць. – Додаток № 3 до наукового журналу “Персонал” №1 (55). – К. – 2000.

In article focus on the features of becoming a professional social worker. The role of active social and psychological development in the professional social worker.

Key words: professional development, social worker, active social and psychological methods.

Отримано: 2.03.2010

Сім'я як соціально-психологічний феномен

Стаття розглядає поняття “сім'я”, її особливості та функції як основний соціально-психологічний феномен у вихованні дитини та її становлення як особистості.

Ключові слова: сім'я, розвиток, виховання, функції сім'ї, стосунки, індивід, особистість, становлення, соціальні групи.

Статья рассматривает понятие “семья”, ее особенности и функции – как основной социально-психологический феномен в воспитании ребенка и его становление как личности.

Ключевые слова: семья, развитие, воспитание, функции семьи, отношения, индивид, личность, становление, социальные группы.

Існує безліч дефініцій поняття “сім'я”. Усі вони відбивають той стан у теорії соціальної роботи, коли предметом її вивчення стає сім'я як соціальний інститут, мала група й система взаємовідносин.

Наведемо деякі відомі визначення поняття “сім'я”.

Сім'я – це “соціальний інститут, тобто стійка форма взаємовідносин між людьми, у межах якої здійснюється основна частина повсякденного життя людей: сексуальні стосунки, дітонародження й первинна соціалізація дітей, значна частина побутового догляду, освітнього й медичного обслуговування, особливо у ставленні до дітей та осіб похилого віку” [4].

Із соціально-психологічного погляду сім'я є малою соціальною групою людей, що заснована на шлюбі та кровній спорідненості і функціонує на основі спільного побуту, матеріальної і моральної взаємодопомоги.

Як мала соціальна група сім'я розглядається в межах явищ, про які нагромаджено великий за обсягом матеріал у соціальній психології (процеси комунікації, інтеграції, соціальної перцепції, механізми і концепції групової динаміки тощо).

Сім'я як мала група має певні особливості [11]:

- жорсткі нормативні установки сімейних стосунків, що зумовлюються існуванням у кожній культурі чітко окреслених уявлень про те, коли найдоцільніше створювати сім'ю, якими мають бути стосунки між подружжям, батьками і дітьми, як розподіляються обов'язки між членами сім'ї, які заохочення і санкції необхідно застосовувати до членів сім'ї в різних

- ситуаціях тощо; крім того, сім'я безпосередньо залежить від суспільних інститутів, що регулюють порядок взяття і розірвання шлюбу, особливих прав і привілеїв, застосування певних санкцій;
- чітко окреслену гетерогенність складу сім'ї за статтю, віком, що зумовлює різні потреби, ціннісні орієнтації членів сім'ї тощо;
 - закритий характер сімейної групи, що зумовлюється певною конфіденційністю стосунків, обмеженою можливістю і чіткою регламентацією порядку входження в сім'ю нових членів і виходу з неї, крім того, іноді неможливістю виходу із сім'ї;
 - чітко визначену поліфункціональність сім'ї, що часто пов'язано з великою кількістю сімейних ролей, численними аспектами сімейного життя, які мають суперечливий характер;
 - "історичність", тобто на життєдіяльність сім'ї впливають не тільки якісні етапи її розвитку а й безпосередній досвід сімейного життя дорослих членів сім'ї в їхніх батьківських сім'ях, коли вони самі були дітьми;
 - чітко окреслену емоційність сімейних стосунків, які мають абсолютний характер, що зумовлює велику суб'єктивну важливість багатьох, навіть об'єктивно незначних аспектів життєдіяльності сім'ї і робить (з урахуванням впливу певних культурних стереотипів) успіх чи невдачу в сім'ї винятково значущими для людини, впливаючи на її світовідчуття, психічний і соматичний стан здоров'я;
 - глобальна сімейна незадоволеність, фрустрація через різкі розбіжності між очікуваннями індивіда і реальними умовами життя в сім'ї; при цьому характер впливу незадоволеності значною мірою залежить від міри усвідомлення такого стану;
 - так звана сімейна тривожність, що виявляється в перебільшених страхах щодо здоров'я, певних особливостях спілкування та поведінки членів сім'ї і переживання безпорадності, нездатності запобігти несприятливому перебігу подій;
 - почуття провини, пов'язане із сім'єю, коли індивід вважає себе (усвідомлено чи не усвідомлено) винуватцем сімейних негараздів і через характерологічні осоловості схильний сприймати поведінку інших членів сім'ї як обвинувальну, хоча насправді це не так;
 - надмірне нервово-психічне напруження пов'язане зі значними перешкодами щодо задоволення потреб сім'ї, коли навіть помітні зусилля індивіда не дають бажаних результатів, створюючи внутрішній конфлікт, який особливо загострюється

тоді, коли сім'я висуває до цього члена сім'ї суперечливі вимоги і покладає на нього відповідальність за їх дотримання.

Родинні функції реалізуються повністю, якщо дотримуються певні умови виховання в сім'ї. Серед них можна виділити такі:

1. Мікроклімат здорових стосунків між усіма членами родини.

Це, насамперед, правильна організація сімейного життя, яка складається з культури побуту, діяльності, спілкування. Це повага, доброзичливість у відносинах, що стосується всіх членів родини. А найперше — це любов. В.Сухомлинський писав: “Людину ми створюємо любов'ю — любов'ю батька до матері й матері до батька, любов'ю батька і матері до людей, глибокою вірою в красу та гідність людини. Прекрасні діти виростають у тих сім'ях, де батько й мати по-справжньому люблять одне одного і в той же час люблять та поважають людей” [3]. Отож, якщо дитина з ранніх років є свідком справжньої людської любові й поваги, то цей кращий зразок моральності вона бере за основу свого майбутнього сімейного життя.

2. Приклад батьків.

Вирішальну роль у сімейному вихованні відіграє власна поведінка дорослих. А.Макаренко з цього приводу зазначав: “Не думайте, що ви виховуєте дитину тільки тоді, коли з нею розмовляєте чи повчаєте її, чи караєте її. Ви виховуєте її в кожен момент вашого життя, навіть тоді, коли вас немає вдома. Як ви одягаєтесь, як ви розмовляєте з іншими людьми і про інших людей, як ви радієте чи сумуєте, читаєте газету — все це має для дитини велике значення” [1, 10]. Тому вимогливість і контроль за кожним своїм кроком мають бути у дорослих на першому плані, бо неможливо сформувати повноцінну особистість, не даючи їй позитивного прикладу для наслідування. Адже тільки особистість може впливати на особистість, тільки характером можна формувати характер. Тут доречно знову пригадати слова А.Макаренка, який зазначав, що головні основи виховання закладаються до п'яти років; після п'яти вже буде перевиховання, а перевиховувати набагато складніше. Це доведено практикою. В результаті досліджень встановлено, що чим менша дитина, тим, більше приклад дорослих впливає на її поведінку. І якщо особистий приклад батьків є транслятором позитивної інформації для дітей та викликає адекватну реакцію — можна сподіватися на успіх.

3. Авторитет батьків.

Родинне виховання — справа дуже серйозна. Тому батьки, які хочуть по-справжньому виховати своїх дітей, повинні мати в їхніх очах авторитет. Авторитет має бути істинним, щирим, базуватись на правильній організації сімейного життя, де не може бути дрібниць, бо все є важливим. До речі, А.Макаренко у “Лекціях про виховання

дітей” застеріг від цілого ряду фальшивих авторитетів, які, на жаль, інколи мають місце і в наш час (придушення, чванство, педантизм, підкуп тощо). Батьківський авторитет має ґрунтуватись на загальній ерудиції й обізнаності, відповідальності у всьому, зацікавленості справами дітей тощо.

4. Достатній рівень педагогічної культури батьків.

Це, перш за все, педагогічні знання, які допоможуть глибше пізнавати дитину, розуміти її потреби, усвідомлювати шляхи впливу на неї, реально оцінювати ту чи іншу ситуацію, розв’язувати проблеми виховання не інтуїтивно, нерідко в стані роздратування, а на раціональній основі, що сприятиме оволодінню педагогічним тактом у взаєминах з дітьми. Однак, як свідчить опитування, сучасні батьки гостро відчують брак педагогічних знань, потребують соціальних консультацій та керівництва з боку педагогів і психологів.

5. Усвідомлення батьками відповідальності перед суспільством за виховання дітей.

Кожен батько й мати на перший план повинні ставити чітку мету виховання власних дітей, знати, як вони хочуть виховати свою дитину, бо жодну справу не зробиш добре, коли не знаєш, чого хочеш досягти. При цьому слід пам’ятати, що дитина — це не лише батьківська втіха, а майбутній громадянин. І якщо виховати погану людину, горе від цього буде не лише батькам, а й багатьом людям, усій країні. Правильною є думка А.Макаренка, що “виховання дітей — найважливіша галузь нашого життя... Правильне виховання — це наша щаслива старість, погане виховання — це наше майбутнє горе, це — наші сльози, це — наша провина перед іншими людьми, перед усією країною” [2,13]. Отже, батьки повинні усвідомлювати, що вони виконують важливу соціальну роль — виховують майбутніх громадян і кожна повноцінна родина є фундаментом здорового суспільства.

Сім’я складається з трьох основних підсистем: чоловік – жінка; батьки - діти; дитина – дитина. Ці системи відносно автономні, проте взаємозалежні у повсякденному житті.

Виходячи із парадигми розуміння сім’ї як соціальної групи, її можна визначити як динамічну малу соціальну групу людей, поєднаних спільністю проживання (чи тимчасовою відсутністю) і родинними взаєминами (шлюбу, кровної спорідненості, усиновлення, опіки, свояцтва), спільністю формування й задоволення соціально-економічних і біологічних потреб, любов’ю, взаємною моральною відповідальністю [5].

Сім’я виступає насамперед провідним важливим чинником соціалізації особистості на мікрорівні. Її основні соціалізуючі функції

полягають у забезпеченні фізичного та емоційного розвитку індивіда, формуванні статевої ідентифікації дитини, її розумового розвитку, а також розвитку здібностей і потенційних можливостей, забезпеченні дитини почуття захищеності; формуванні ціннісних орієнтацій особистості; оволодінні дитиною основними соціальними нормами [6].

Деякі фахівці роблять спроби дати визначення сім'ї на основі системного підходу з урахуванням того, що вона несе в собі одночасно ознаки і соціального інституту, і малої групи, і системи стосунків. До найбільш значущого для практичного соціального працівника можна віднести визначення сім'ї, подане І. Трубавіною.

“Сім'я – це соціально-педагогічний інститут та особлива соціальна система, яка є підсистемою суспільства і включає в себе інші підсистеми (членів сім'ї); це мала соціальна група, первинний контактний колектив. Усе це дозволяє говорити про такі її ознаки, як шлюбні, міжпоколінні, кровні, встановлені зв'язки між членами сім'ї; родинні почуття, почуття безпеки, захищеності, любові, поваги; спільний побут і проживання членів сім'ї; наявність певних функцій у суспільстві (видів життєдіяльності сім'ї), прав сім'ї в суспільстві й прав членів сім'ї в родині, обов'язків членів сім'ї стосовно один одного та відповідальність перед суспільством за своїх членів” [7].

Практика соціальної роботи з сім'єю завжди спирається на конкретний тип сім'ї. Класифікація типів сім'ї може бути побудована на різних засадах, за різними критеріями, ознаками тощо.

За структурою влади розрізняють авторитарні, демократичні та ліберальні сім'ї.

Авторитарна сім'я характеризується суворим підпорядкуванням одного з подружжя іншому і дітей батькам. Демократична сім'я заснована на взаємній повазі членів сім'ї, спільному вирішенні всіх важливих питань. У ліберальній сім'ї спостерігається відстороненість, відчуженість членів сім'ї один від одного, байдужість до справ і почуттів іншого.

Залежно від розподілу ролей виокремлюють сім'ї традиційні (патріархальні чи матріархальні), в яких один з членів подружжя є внутрішньосімейним лідером, активнішою стороною в подружніх стосунках і відносинах із соціумом, та егалітарні (від фр. *egalite* — рівність), в яких ролі розподіляються з урахуванням конкретних інтересів і можливостей партнерів. При цьому спостерігаються вирівнювання функцій подружжя і відносно незалежне становище дітей.

Типологія сімей за демографічною ознакою визначається:

- кількістю дітей – багатодітна, середньодітна, малодітна, бездітна, або подружжя, сім'я;

- наявністю чи відсутністю шлюбної пари – повна чи неповна сім'я;
- наявністю чи відсутністю у складі сім'ї старших і побічних родичів – складна чи нуклеарна (від лат. nucleus – ядро) сім'я.

Залежно від ступеня негарздів розрізняють сім'ї конфліктні, в яких виникають суперечності між інтересами, потребами, бажаннями членів сім'ї, що породжує сильні і тривалі негативні емоції; кризові, де потреби та інтереси стикаються особливо різко, оскільки стосуються найважливіших сфер життєдіяльності сім'ї; проблемні, що потребують допомоги в конструктивному розв'язанні конфліктів, у подоланні об'єктивних складних життєвих ситуацій (наприклад, відсутність житла і засобів для існування) при збереженні загальної позитивної сімейної мотивації[11].

Родини розрізняють ще за якістю зовнішніх і внутрішніх меж. Найбільш патологічними варіантами, що розміщуються на протилежних полюсах континууму, є ретрофлексуюча (від ретрофлексія – спрямування енергії всередину) і дезорганізована сім'ї. Ретрофлексуюча сім'я має тверду непроникну спільну межу і водночас прозорі індивідуальні межі. Члени цієї сім'ї так тісно взаємопов'язані через острах розриву стосунків, що це знижує можливості індивідуального зростання. Проблеми, що виникають внаслідок заплутаних, неконструктивних стосунків, не розв'язуються через жорсткі зовнішні межі сім'ї, відсутність достатніх контактів з оточенням. У таких сім'ях існує велика небезпека виникнення психосоматичних захворювань.

Дезорганізована сім'я з надмірно прозорими зовнішніми межами розміщується на протилежному полюсі континууму. У таких сім'ях через відсутність достатнього взаємного контакту її членів і відкритості зовнішніх меж існує велика небезпека асоціальної поведінки чи розпаду сім'ї як цілого. Між зазначеними полюсами розміщується більшість родин, що функціонують з більш-менш адекватними межами [9].

Розрізняють також сім'ї з різним виховним потенціалом [8]:

- виховально-сильні, тобто зі сприятливою моральною атмосферою сім'ї;
- виховально-стійкі, де створюються загалом сприятливі можливості для виховання, а труднощі, що виникають у сім'ї, і недоліки усуваються за допомогою інших соціальних інститутів, насамперед школи;
- виховально-нестійкі, для яких характерна неправильна виховна позиція батьків (наприклад, надмірна опіка) при відносно високому загальному виховному потенціалі сім'ї;

- виховально-слабкі зі втратою контакту з дітьми і контролю над ними, коли батьки з різних причин (через поганий стан здоров'я, перевантаженість роботою, низький рівень освіти та психолого-педагогічної компетентності) не здатні правильно виховувати дітей, поступившись у своєму впливі групі однолітків.

З психолого-педагогічного погляду негативно впливають на становлення особистості дитини сім'ї виховально-слабкі з постійною конфліктною атмосферою, виховально-слабкі з агресивно негативною атмосферою, у яких панують агресивність і жорстокість, маргінальні з алкогольною та сексуальною деморалізацією, правопорушницькі, злочинні, психічно обтяжені.

Аналіз тенденцій розвитку сучасної сім'ї показує, що вона тяжіє до егалітарної нуклеарної малодітної сім'ї, часто з орієнтацією на подружню, в якій основна вісь стосунків визначається своєю цінністю (чоловік — дружина), а не спорідненістю і батьківством[12].

З одного боку, така сім'я краще пристосована до сучасного життя як мобільніша і демократичніша, порівняно з традиційною, багатопокілінною і розгалуженою. З іншого боку, нуклеарна малодітна сім'я далеко не завжди сприяє успішній реалізації родинних функцій. Так, зокрема, можна констатувати ускладнення виконання виховної функції сім'ї з таких причин:

- через відсутність у дитини досвіду взаємодії з людьми різного статусу (братами, старшими родичами);
- через утруднення в засвоєнні соціальних цінностей, нагромаджених старшими поколіннями, відносну ізоляцію від старших родичів;
- через можливу суперечливість виховних впливів внаслідок передання батьками права на виховання іншим соціальним інститутам.

Нуклеарні сім'ї висувають підвищені вимоги і до подружніх стосунків. Спрощена структура такої сім'ї, обмежена кількість внутрішньосімейних стосунків потребують одночасного виконання кількох сімейних ролей (найчастіше суперечливих), призводить до зростання інтенсивності й емоційності стосунків, підвищення ступеня взаємозалежності подружжя і їхньої особистої відповідальності за долю шлюбу. Таким чином, психологічний простір нуклеарної сім'ї звужується, а питома вага особистісних якостей кожного з подружжя збільшується.

Суперечливі тенденції у структурі і динаміці сім'ї одночасно з великою роллю сім'ї у забезпеченні особистого щастя людини актуалізують проблему стабільності шлюбу і сім'ї, ґрунтовної підготовки молоді до сімейного життя та виховання у ньому дітей.

Список використаних джерел

1. Бондарчук о. І. Сім'я як осередок соціалізації дитини // Проблеми соціальної захищеності дітей в ринкових умовах. - К. : АЛД, 1998.
2. Бейкер К. Теория семейных систем М. Боуена: [Ст. амер. психолога] // Вопросы психологии. – 1991. – №6. – С. 155–164.
3. Большой психологический словарь/ Сост. и общ. ред. Б. Мерещяков, В. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с. (Проект “Психологическая энциклопедия”).
4. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия: Краткий лекционный курс. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.
5. Волкова А.Н., Трапезникова Т.М. Методические проблемы диагностики супружеских отношений // Вопросы психологии. – 1985. – №5 – С. 110–116.
6. Елизаров А.Н Основы индивидуального и семейного психологического консультирования. Учебное пособие. – Москва, 2003. – 335 с.
7. Желдак И.М. Искусство быть семьей. Практическое пособие. – М., 1998. – 75 с.
8. Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.Н. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – Л., 1983. – 310 с.
9. Калашник Т.И. Метод позитивной психотерапии в групповой и индивидуальной психокоррекции. – Одесса – Черкассы – Висбаден, 2000. – 73 с.
10. Ковалев С.В. Психология современной семьи. – М.: Просвещение, 1988. – 185 с.
11. Кравець В.П. Психологія сімейного життя: Навч. пос. Част. I. – Тернопіль, 1995. – 696 с.
12. Кравець В.П. Психологія сімейного життя: Навч. пос. Част. II. – Тернопіль, 1995. – 696 с.
13. Левкович В., Зуськова О. Методика диагностики супружеских отношений // Вопросы психологии. – 1987. – №4. – С. 128–134.

The article examines a concept “family”, its features and functions, – as the basic socialpsychological phenomenon in education of child and his becoming as personality.

Keywords: family, development, education, functions of family, relations, individual, personality, becoming, task forces.

Отримано: 14.03.2010

Рівні спілкування в тілесному просторі особистості

У статті досліджена сутність спілкування особистості на основі теорії М.О.Бернштейна про рівневу організацію побудови рухів, простежується динаміка природи, характеру та функцій тілесних аспектів спілкування на різних етапах побудови рухів. Теоретичний аналіз структури спілкування охоплює рівні тонічного та локомоційного прилаштування, тактильної взаємодії, наслідування, рольової та смислової міжособистісної взаємодії в тілесному просторі. Подано результати дослідження динаміки рівнів спілкування учасників танцювально-психомоторного тренінгу.

Ключові слова: “рівні спілкування”, “тілесний простір”, “ієрархія рухів”, “динаміка рівнів спілкування особистості”.

В статье исследована сущность общения личности на основе теории Н.А.Бернштейна об уровневой организации построения движений, прослеживается динамика природы, характера и функций телесных аспектов общения. Теоретический анализ структуры общения охватывает уровни тонического и локомotionного пристраивания, тактильного взаимодействия, подражания, ролевого и смыслового межличностного взаимодействия в телесном пространстве. Подано результати дослідження динаміки рівней общения участников танцевально-психомоторного тренинга.

Ключевые слова: “уровни общения”, “телесное пространство”, “иерархия движений”, “динамика уровней общения личности”.

Постановка проблеми. Вивчення проблеми спілкування має давні традиції, пов'язані з працями В.М. Бехтерева, Л.С. Виготського, В.М. Мясіщева, С.Л. Рубінштейна та ін., які розглядали спілкування як важливу умову психічного розвитку індивіда, формування його особистості.

Природа спілкування, його індивідуальні особливості, механізми протікання і зміни стали предметом вивчення філософів і соціологів (І.С. Кон, Б.Д.Паригін), психолінгвістів (О.О.Леонтьєв, В.Ф.Петренко), представників соціальної психології (Г.М.Андрєєва, Б.Ф.Ломов, Б.Д.Поршнев), педагогічної і вікової психології (О.О.Бодальов, Я.Л. Коломінський, М. І. Лісіна, В. С. Мухіна). Як специфічна форма взаємодії індивіда з іншими людьми, спілкування розглядається в працях К.О.Абульханової-Славської, О.В.Запорожця, Б.Ф.Ломова та ін. [1; 13]. Будь-яке людське спілкування відбувається на глибинній

діалектиці відмінностей партнерів та їхнього прагнення до єдності. Найявність партнерства передбачає взаємний вплив людей один на одного, взаємну оцінку, корегування мети спілкування та поведінки, очікування схвалення чи заперечення своїх дій, формування нових відносин, можливості зміни особистісного сенсу спілкування [6; 9]. Такий підхід дозволяє виділити основні критерії спілкування в єдиному особистісному просторі партнерів, які мають тілесні відносини.

В деякій мірі така постановка проблеми дозволяє В.М.Мясищеву розмежувати зовнішню і внутрішню сутність спілкування. До першої відноситься здатність висловити ставлення до партнера, до другої – система відносин людини з оточуючим середовищем. Таким чином, у внутрішньому просторі спілкування можна виділити тілесну взаємодію суб'єктів, в якій виражаються відносини людей з їхньою різною активністю, вибірковістю, позитивним чи негативним характером. Спілкування диктується життєвою необхідністю, відповідає природі людини, а його характер, активність, тип визначається відносинами та містить моторний компонент [9].

О.О. Бодальов зазначає, що спілкування – це переплетіння відносин його учасників між собою, ставлення до спільної діяльності, її результатів [4]. Взаємозалежність спілкування, відносин і взаємодії розглядається також у дослідженнях О.В.Киричука. Автор характеризує індивідів як таких, що відповідають процесу об'єднання (співпереживання) чи роз'єднання (суперництво) [11].

Вагомим для нашого дослідження є визначення спілкування, як взаємодії двох людей, спрямованої на узгодження та об'єднання зусиль з метою налагодження відносин і досягнення загального результату. Засобами процесу спілкування є різні знакові системи, перш за все, мова, а також жести, міміка, пантоміміка. Контакт між людьми в процесі спілкування відбувається в єдиному просторі дії, в якому учасники комунікації насичують цей простір тілесними контактами, з яких саме і починається особистісна взаємодія.

Характерним для вітчизняної психології є змістовний розгляд різних типів взаємодії учасників спілкування: перцептивний, стереотипізація, каузальної атрибуції й емоційної регуляції [13]. Але, попри велику кількість досліджень змісту та структури спілкування, його функцій та механізмів, бракує досліджень стосовно ролі тілесного компонента особистісної взаємодії у спілкуванні. Наразі розв'язання цієї проблеми залишається в полі зору західних психологів і психотерапевтів. Так, за твердженням Г.Ріццорі, простір взагалі є передумовою спілкування та полем специфічних відносин, а також змістом спільної діяльності особистості, спрямованої на задоволення життєвих інтересів, потреб, безпеки [12].

Отже, розробка засобів корекції та оптимізації спілкування є досить актуальним завданням психологів-практиків, виступаючи важливою умовою оптимізації спільної діяльності людей та їхніх відносин. Одним із ефективних шляхів оволодіння різними способами спілкування виступає танцювально-психомоторний тренінг, який ґрунтується на концепції рівневої побудови рухів у тілесному просторі.

Метою статті є виділення рівнів спілкування як об'єкта дослідження та проведення аналізу конгруентності ієрархії побудови рухів у тілесному просторі та міжособистісної взаємодії учасників танцювально-психомоторного тренінгу.

Задачі дослідження: 1) теоретичний аналіз змісту і структури спілкування в тілесному просторі особистості; 2) виділення рівнів спілкування згідно з ієрархією побудови рухів у тілесному просторі; 3) розробка принципів рівневої будови спілкування.

Дослідження проводились на основі авторської програми “Танцювально-психомоторний тренінг як засіб особистісного розвитку”. Методологічну базу програми складають теорія рівневої побудови рухів М.О.Бернштейна та тілесно-орієнтована психотерапія [2; 19].

Нами було висунуто **припущення**: ієрархія побудови рухів в індивідуальному тілесному просторі особистості відповідає соціальним ситуаціям та відчуттям, що виникають в результаті реакції на ті чи інші ситуації. Міжособистісна взаємодія може розглядатися на різних рівнях спілкування, які постають у вигляді алгоритму внутрішньої психічної активності, що виражається в психомоторних діях. Подібний аналіз можна здійснити лише в рамках тілесно-орієнтованої методології на основі теорії рівневої побудови рухів М.О.Бернштейна з допомогою методу танцювально-психомоторного тренінгу.

Розробка проблеми. Спілкування, як і більшість психологічних функцій, має складну будову, що включає біологічні і соціальні (психологічні) компоненти. Спілкування є цілісним у своєму прояві, ці складові тісно взаємопов'язані – будь-який їхній поділ умовний, штучний. Однак у випадку виникнення порушень спілкування, такий поділ допомагає визначити рівень проблеми і намітити шляхи її корекції [6; 8].

Першим психологом, в працях якого дається тлумачення “тілесного Я” в структурі психічного, був У.Джемс. В структурі особистості автор виділяє три елементи: “фізичне Я”, “соціальне Я” та “духовне Я”. Такі ж елементи структури особистості можуть називатися рівнями [5].

Проводячи теоретичний аналіз теоретичних напрямків досліджень образу фізичного Я в психології, К.Т.Соколова наводить рівневу класифікацію Р.Шонца, в якій “тілесне Я” виступає в якості етапу розвитку самосвідомості людини – становленні тілесної ідентичності. Відправним пунктом у спілкуванні особистості з оточенням виступає, перш за все, власне тіло, оскільки через засвоєння тілесного досвіду відбувається відокремлення себе від загальної просторової картини світу як активного суб’єкта [13].

У танцювально-психомоторному тренінгу рухова діяльність будується на основі теорії рівневої побудови рухів М.О.Бернштейна [2]. Виходячи із цієї концепції, ми розглядаємо танцювальні дії не як простий ланцюжок деталей, а систему, що будується за законами ієрархії й субординації побудови рухів. Запропоновані М.О.Бернштейном рівні побудови рухів можна розглядати значно ширше – як рівні психічного функціонування й психічного реагування людського організму [7; 8; 15]. Грунтуючись на рівневій побудові рухів, у танцювально-психомоторному тренінгу ми розглядаємо за допомогою танцю психологічну структуру спілкування – норма, проблема, діагностика, можливі шляхи корекції. Одночасно здійснюється груповий психоаналіз емоційного реагування й поведінки учасників тренінгу [17].

Ми дотримуємося думки, що в основі багатьох проблем спілкування особистості лежить порушення сприйняття свого тіла: втрата почуття рівноваги, простору, утримання пози, ваги, а також усвідомлення мети й спрямованості рухів. Виходячи з даної концепції, конфлікти спілкування, емоційного реагування й поведінки – вторинні, тоді як первинними за своїм походженням виступають тілесні проблеми [8; 10; 18].

В сучасній танцювальній психотерапії відбувається перенос акцентів з використання танцю як засобу психофізичної регуляції на його використання як засобу встановлення, підтримки та корекції міжособистісних стосунків. Центральним питанням є розширення підходів до реалізації саморозвитку особистості [7]. Введення поняття “тілесний простір” у контекст танцювально-психомоторного тренінгу обумовлено аналізом факторів, що визначають гармонізацію душі й тіла людини в особистісному розвитку. Тілесний простір являє собою цілісність людини як суб’єкта танцювальної діяльності, де тіло виступає ядром психіки, а тілесність включає спосіб життєдіяльності організму. В ході танцювальної діяльності суб’єкт здійснює танцювальні дії в середовищі (орієнтація, локомоція), та водночас дії із своїм тілом, яке виступає як засіб виразу переживань, потреб, здібностей [16; 18].

Сутність спілкування в танці полягає у взаємодії суб'єктів в спільному тілесному просторі. За таких умов відбувається спільне утворення власних рухових дій, вироблення рухових шаблонів, схем, стереотипів руху. Отже, танець стає специфічною мовою рухів, жестів, міміки, яка має свої закономірності та принципи. 1-й принцип – повторюваність. В мові танцю обов'язкове ритмічне повторення мотиву і малюнку руху протягом декількох музичних фраз, речень, періодів; 2-й принцип – зміна темпу й ритму повторення мотиву й малюнку танцю; 3-й принцип – розгортання, розвиток руху; 4-й принцип – просторове ускладнення мотиву і малюнку танцю.

Дотримуючись виділених принципів побудови танцювальної комунікації, нами досліджено механізми конгруентної взаємодії рівнів активності в побудові рухів у межах тілесного простору особистості.

Коротка характеристика рівнів побудови рухів

Рівень А – рівень цілісного тонічного підстроювання, тонічної регуляції, який забезпечує не тільки тонус нервово-м'язового апарату, а тонічну активність усього організму. Провідна аферентація рівня (від лат.afferens – що приносить) – це глибока чутливість і вестибулярне сприйняття положення тіла щодо сили ваги. Еферентна відповідь (від лат.efferens – що виносить) – це вихід на тонічну регуляцію тіла [2].

Спілкування рівня А – це тактильна комунікація на дуже близькій відстані з опорою на глибоку чутливість – спільне прилаштування, тонічне об'єднання двох тіл. Зворотний зв'язок у спілкуванні цього рівня формується з опорою на глибоку чутливість. Якщо ми не зчитуємо тонічну відповідь з тіла, на яке впливаємо, якщо не відбувається тонічного об'єднання, ми відчуваємо невдоволення, навіть страх (острах неприйняття, відчуження). Проблема спілкування цього рівня виявляється в тому, що не формується тонічне підстроювання двох тіл, які беруть участь у спілкуванні: вони не взаємодіють один з одним, залишаються роз'єднаними [6; 8].

З нашого досвіду роботи можна відзначити, що в тренінговій групі рухи в контакті у парах, притискаючись один до одного тією або іншою частиною тіла, викликають єдиний емоційний настрій, близький до рівня афективної пластичності [10]. Партнери зчитують інформацію тонічної взаємодії, спираючись на глибоку чутливість тіла. Ми вважаємо, що в результаті корекційної роботи з використанням танцю, відбувається стимуляція глибокої чутливості, вестибулярного сприйняття, що приводить до зниження почуття непевності, зменшення відчуженості, появи можливостей активної соціальної взаємодії. Корекційна робота будується з використанням

вправ і танцювальних рухів, спрямованих на пізнання тіла, усвідомлення його частин, ваги, розвитку почуття простору. Для впливу на глибоку чутливість тіла використовуються рухи, які активізують м'язи спини – розтягування, скручування та ін. У першу чергу, клієнтові потрібно дати можливість відчути своє тіло через тактильну взаємодію, відновити психомоторну активність організму, наповнюючи його відчуттями глибокої чутливості з одночасним відновленням психологічного почуття довіри.

Рівень В – рівень взаємодійного спілкування, рівень синергії і штампів з провідної аферентацією власного тіла. Рівень В – рівень психічного реагування, для якого має значення нюх, дотик, зір і слух. Він керує основними локомоціями, цілісними переміщеннями (підйом голови, повороти тулуба, повзання, ходьба тощо), підпорядковуючи собі тонічну регуляцію рівня А. Всі рухи рівня В добре й легко виконуються із заплющеними очима, оскільки вся система аферентації цих рухів прив'язана тільки до власного тіла [2].

Спілкування рівня В – об'єднання в русі, володіння й зчитування тілесного спілкування, руху в групі, занурення в тілесні відчуття (обійми, штовхання, поглажування). Зворотний зв'язок у спілкуванні на рівні В виражається у контактних рухах: пригорнутися й відштовхнутися у відповідь (англ. push – штовхнути, pull – тягти). У роботі з партнером танцюристи провокують один одного на виконання відповідних рухів, і це дає можливість “зчитувати” стан один одного. Корекція спілкування на цьому рівні йде через спільний рух – тіло до тіла, рука в руці. Групові танці в колі, пересування гуськом (ламбада, летка-єнька). Отримавши досвід спілкування на рівні В, клієнт зможе самостійно будувати простір спілкування.

Рівень С – рухи на рівні просторового поля. Аферентний синтез поєднує всі види рецепції нашого тіла: тактильну, пропріорецептивну, вестибулярного апарату, нюху, дотику, зору й слуху. Всі ці модальності сприймаються “тут і зараз”, зливаються з пам'яттю, утворюючи єдиний образ просторового поля. На рівні С будується й усвідомлюється цілісне сприйняття власного тіла як одного з варіантів простору. Виникає свідомість “Я” і “ТУТ”. На цьому рівні вводяться в регуляцію кисть і пальці руки, з'являється вказівний жест, наслідувальні рухи, виразна міміка стає усвідомленою. Симптоматичним для цього рівня побудови є погляд очі в очі. З'являється активність, заклик до спілкування, яке завжди відбувається в межах єдиного поля спілкування, в єдиному просторі, тут і зараз [2; 8].

Спілкування на рівні С стає можливим не тільки на близькій, але й на віддаленій відстані. Увага в спілкуванні просторового поля –

це не тільки увага двох людей, звернена один до одного, а спільна увага до єдиної мети в просторі: спільна дія – загальний танець, танець-гра, що включає низку дій і демонстрацій, танці-наслідування рухам тварин. Основний шлях розвитку навичок рівня С – це наслідування й закарбування. Під час корекційної роботи в парах відпрацьовується здатність утримувати прямий погляд, мету руху в просторі; розвивається взаємодія із простором партнера; вказування очима на напрямок руху. Використовується промальовування простору, протанцювання різних рухів у колі, в парах, танець-караоке. Можна намалювати схему тіла, лінії рухів, які передають конфігурацію відчуттів, тому що вони допомагають “приборкати” простір і час. Всі корекційні заняття з розвитку рухів рівня просторового поля повинні проходити в межах чіткого, ритмічно організованого середовища – це й часовий ритм, і просторовий, і ритмічне тло занять.

Рівень D – спілкування рівня дій, образів, правил і схем. Рівень D майже монополює належить людині, звідси ми входимо у сферу інтелектуального розвитку. Дії рівня D вибудовуються в людини через закарбування й через навчання, тобто формуються прижиттєво, легко автоматизуються, можуть виконуватися майже несвідомо. Сприйняття й рухи рівня D – це погляд на ситуацію неначе збоку: спочатку подумати, потім робити. І в аферентному синтезі, і в еферентній відповіді рівня D панує схема. На рівні D відбувається добудовування цілісної ситуації до знайомої нам схеми. Ці вроджені схеми ситуацій близькі до архетипів К.Г.Юнга. Плануючи дії рівня D, ми заздалегідь уявляємо собі очікуваний результат, “потрібне майбутнє”, де ціль не видима, але передбачувана. Дії виконуються спочатку подумки, на цьому рівні руху включається воля [6].

При визначенні меж на рівні просторового поля, виявляється цікава психологічна особливість: межі простору переносяться в область поведінки, спілкування, моральності. Такий самий перенос ми спостерігаємо також під час вибору: вибір дій, ритму, рішень, вчинків.

З рівня рухів D визначається домінантна півкуля в рухах, починається етап формування знакової системи рухів. М.О.Бернштейн до символічних актів рівня дій D відносить слово, звук та інші знаки. Ми б додали до цього списку символічні жести, танцювальні рухи, лінії рухів. Поведінка на рівні D повністю, соціально визначається правилами й нормами тієї групи, у якій перебуває людина: людина інстинктивно прагне підлаштуватися під вимоги групи, бути “як всі”. Рівень D – рівень стереотипізації. Танцюрист запам’ятовує зразки танцювання в схемах-композиціях, відпрацьовує їх, уважно відстежуючи реакцію навколишніх людей [18; 19].

Робота з корекції рухів і спілкування рівня D завжди повинна проходити усередині цілісної ситуації. Ми протанцюємо зрозумілі учасникові ситуації “Мое життя”, “Моя проблема” “Мій звичайний день”, “Свято в моєму житті” тощо. Ритм рівня D – це вже мелодія, що поєднує цілісну ситуацію в танці. Для корекції руху й спілкування рівня дій D рекомендується: планування й складання схем, композицій; використання ситуації вибору: “Ти будеш танцювати в швидкому або повільному темпі музики?”; розведення дій у часі (танець у групах); розбивка рухів на окремі елементи, засвоєння окремих танцювальних дій (ходьба, робота стегон, витягування тулуба); протанцювання моделей поведінки в різних ситуаціях, протанцювання сюжету, події в групі, розподіл ролей; побудова образу предмета, протанцювання образних ситуацій.

Рівні E – група інтелекту. Якщо розглядати рівні побудови рухів ширше – як рівні психічного реагування, то до рівнів E можна віднести всю інтелектуальну діяльність людини. На рівні E відбувається відрив від ситуації, яка реально сприймається, – аферентний синтез і еферентна відповідь можуть формуватися подумки. Ми виходимо на рівень трансцендентальності, коли цілі, дії, мислення можуть бути ніяк не пов’язані з мінливими потребами людини. Тіло може відриватися від реального образу: з’являються абстрактні поняття, метафори, що характеризують рухи тіла (“руки-змії”, “пластилінова спина”, “гумові ноги” тощо) [2].

Спілкування на рівні E – символічне усвідомлення себе як істоти мислячої. Таким символом стає поняття “Я”. Виконання рухів танцю на рівні E йде вже не тільки за рахунок практичного неусвідомленого закарбування й повторення дій, але, головним чином, за рахунок розуміння. Танець стає тією мовою, що виходить за межі культурного простору людини, стаючи зрозумілим будь-якому глядачеві. На рівні E стає можливим зображення танцю при повному зануренні в уявну ситуацію. Основний рівень спілкування на рівні E – танцювальна мова: рухи поєднуються в слова, фрази, розповіді. Спілкування на рівні E розвивається на основі мислимого ідеального змісту. Танець перетворюється в ідею, в його ідеальному просторі відбувається щире спілкування, підкріплене позитивними емоціями, катарсисом [18].

На рівні E вибудовуються схеми поведінкового впливу на інших людей, з’являється оцінка себе, своїх думок, емоційна оцінка власних рухів. Позитивні емоції на рівні E підкріплюють групове спілкування й бажання пізнавати, учитися, удосконалюватися, з’являється інтелектуальне об’єднання, що супроводжується співпереживанням, співчуттям, розумінням емоційного світу іншої людини. Тут можна

заздалегідь спланувати емоційний вплив на глядачів. Над рівнем Е правила й норми суспільства вже не владні, поведінка на рівні інтелекту вже практично не залежить від думки й оцінки навколишніх, а визначається думкою, поняттями, поглядами безпосередньо самої особистості. Починаючи з рівня Е, людина може будувати себе сама, вона виходить з-під контролю соціального простору, розширюючи межі тілесності, вона черпає ресурси зі свого тілесного “Я”.

Корекція соціальної взаємодії на рівні Е припускає використання театралізованих ігор і танців, які дають можливість брати на себе яку-небудь роль, дають можливість подивитися на себе з боку. Крім того, танець допомагає становленню різних аферентних синтезів (гештальтів сприйняття), різних схем або патернів поведінки; формуванню виходу на нові, менш стереотипізовані шляхи дії й контролю; об’єктивної оцінки своїх дій, через відстеження реакції глядачів у групі [10; 16; 17; 18].

Висновки. Спираючись на динаміку психічної активності особистості в процесі побудови рухів у тілесному просторі, ми виділили принципи рівнів спілкування: 1) принцип тонічного підлаштування; 2) принцип локомоторної взаємодії в єдиному просторовому полі; 3) принцип наслідування та закарбування рухів і дій; 4) принцип стереотипізації дій; 5) принцип ритмічної та часової організації просторового поля; 6) принцип символічного усвідомлення особистості як цілості духовного й тілесного.

Отже, динаміка становлення рівнів спілкування в тренінгу виводить учасників на той рівень особистісного розвитку, коли людина стає самодостатньою у своїй презентативності, в умінні спілкуватися легко й природно, не порушуючи особистісну гармонію. Напрямами подальшого дослідження рівнів спілкування у тілесному просторі особистості є розробка тренінгових програм для різних категорій людей, які професійно пов’язані з процесом спілкування (педагоги, лікарі, керівники організацій тощо).

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1980. – 336 с.
2. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активности. – М., 1990.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
4. Бодаев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во МГУ, 1982.
5. Джемс У. Психология // Психология самосознания / Под ред. Райгородского Д.Я. – Самара, 2000. – С.7-34.
6. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. – М., 2001.

7. Лурія А. Р. Основы нейропсихологии. – М., 1973.
8. Максимова Е. В. Уровни общения. Причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н.А.Бернштейна. – М.: Изд. “Диалог-Мифы”, 2008. – 288 с.
9. Мясищев В.Н. Психология отношений. – Москва-Воронеж, 1995.
10. Никитин В. Н. Энциклопедия тела. – М., 2000.
11. Основы психології: Підручник / За заг. Ред. О.В.Жиричука, В.А.Роменця. – 2- вид., стереотипне. – К.: Либідь, 1996
12. Писачкин В.А. Социология жизненного пространства. – Саранск, 1997. – 174 с.
13. Проблемы общения в психологии: Сборник статей / АН, Ин-т социологии.; Отв. ред. Б. Ф. Ломов. — М.: Наука, 1981.
14. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
15. Психофизиология. Учебник для вузов / Под ред. Ю. И. Александрова. Спб.: ПИТЕР, 2001.
16. Тхостов А. Психология телесности. – М.: Смысл, 2002.
17. Роговик Л.С. Психотерапевтичні ефекти танцювально-психомоторного тренінгу// Актуальні проблеми психології. Том X. – Випуск 4. /За ред. акад. С.Д.Максименка. – К.: Главник, 2008. – С. 155-165.
18. Роговик Л.С. Психологія танцю. – К.: Главник, 2007. – 304 с.
19. Роговик Л.С. Зміст і структура танцювально-психомоторного тренінгу: ТІЛО. ТАНЕЦЬ. РОЗУМ. ПОЧУТТЯ /Простір арт-терапії:структура, хаос, стихія:Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції з міжнародною участю , Київ, 26-28 лютого 2009 р/ За наук. ред. А.П.Чуприкова, Л.А.Найдьоновой, О.А. Бреусенко-Кузнецова, Л.Вознесенської, О.М.Скнар. – К.: Міленіум, 2009. – 132 с. (С.46-50).

Studied was the nature of individual communication on the basis of N.A. Bernstein's theory about level organization of motion formation, deduced was the dynamics of nature, character and functions of body communication aspects. Theoretical analysis of communication structure covers levels of tonic and locomotion joining, tactile interaction, imitation, role and notional interpersonal interaction in body space. Given were the results of research of communication level dynamics of dancing psychomotor training participants.

Key words: “communication levels”, “body space”, “motion hierarchy”, “communication levels dynamics of an individual”.

Отримано: 16.03.2010

Передумови формування здатності до соціально-перцептивного передбачення у дітей з церебральним паралічем

Стаття присвячена вивченню особливостей соціально-перцептивного передбачення у дітей з церебральним паралічем. Визначаються специфічні особливості психічного розвитку хворих дітей, що впливають на антиципаційні здібності. Результати дослідження спонукають до пошуку шляхів психокорекції через застосування прогностичних програм.

Ключові слова: діти з церебральним паралічем, соціально-перцептивне передбачення, антиципація, психокорекція.

Статья посвящена изучению особенностей социально-перцептивного предвидения у детей с церебральным параличом. Определены специфические особенности психического развития детей, которые влияют на способности к антиципации. Результаты исследования побуждают к поиску путей психокоррекции через использование специальных прогностических программ.

Ключевые слова: дети с церебральным параличом, социально-перцептивное предвидение, антиципация, психокоррекция.

Серед актуальних тенденцій розвитку українського суспільства відмічається підвищення особистісної активності підростаючого покоління. Сучасний стиль життя вимагає від молоді прискореного засвоєння людського досвіду, конкурентоспроможності в різних сферах життєдіяльності, що обумовлює швидкі темпи переходу від нижчих до вищих стадій розумового розвитку. Одночасно з цією тенденцією все більше загострюється проблема інтеграції в суспільство осіб, які мають ускладнену ситуацію соціального розвитку внаслідок тяжких клінічних порушень. Серед них особливої уваги та захисту потребують хворі на дитячий церебральний параліч внаслідок широкої розповсюдженості та пов'язаної з ним вираженої інвалідизації. Стан вирішення цієї проблеми суспільством виступає показником його цивілізованості та гуманізму.

Попри розробку пріоритетних напрямів реабілітації та соціальної адаптації цієї категорії дітей (С.М. Зінченко, І.І. Мамайчук, А.М. Панов, І.А. Смирнова, А.В. Тюрін, О.В. Узун, С.В. Фаткулаєва, Л.О. Ханзерук та ін.), ця проблема не втрачає своєї актуальності внаслідок органічно обумовлених перешкод для повноцінного розвитку, які важко піддаються психологічній

корекції. Перш за все, сюди слід віднести порушення провідних форм діяльності, емоційну та соціальну депривацію, наявність відношень неприйняття, хворобливе переживання власного фізичного недоліку.

У зв'язку з цим важливим є створення та функціонування системи адаптивної активності дітей з церебральним паралічем шляхом включення механізмів свідомої саморегуляції, в основі яких лежить суб'єктивна індивідуально-особистісна оцінка природних та соціальних впливів. Це обумовлює пошук компенсаторних механізмів, які б відігравали роль системоутворюючого фактора та передбачали опору на них при складанні психокорекційних програм.

У якості такого механізму ми розглядаємо здатність до прогнозування (антиципації), яка виступає інтегративним показником психічної активності людини [2; 3; 4]. Тому метою даної статті є розгляд особливостей антиципації у дітей з церебральним паралічем та можливостей її корекції як засобу стимулювання особистісної активності хворих дітей.

Антиципація входить у структуру будь-якої пізнавальної діяльності, пов'язана з потребово-мотиваційними та смисловими характеристиками особистості. Вона виявляється на різних рівнях психічного відображення та обумовлює особливості функціонування антиципаційних здібностей у різних сферах – прогнозуванні побутових ситуацій, професійній діяльності, соціальній взаємодії, рішенні мислительних задач тощо (В.Д.Менделевич, С.Л.Соловйова).

Успішність прогностичної діяльності забезпечується певним станом і характеристиками внутрішніх ресурсів особистості, що включають конституціонально обумовлені якості (особливості нервової системи та темпераменту), когнітивні ресурси (пізнавальні процеси, формально-логічний і соціальний інтелект), афективний, вольовий і поведінковий потенціали особистості [4].

У соціальній взаємодії адекватне сприйняття та розуміння іншої людини відбувається на основі соціально-перцептивного передбачення – емпіричного процесу отримання випереджальної інформації про динамічні компоненти експресивної поведінки особистості. На основі соціально-перцептивного передбачення людиною здійснюється діяльність із побудови прогностичних образів різної структурованості та усвідомленості. В ході нього відбувається взаємна оцінка статусів і соціальних ролей, спектра трудової та побутової діяльності, емоційно-вольових якостей, системи відношень, якостей особистості. Крім того, в процесі соціальної взаємодії на цьому рівні антиципації найбільш повно виявляється комунікативна функція психіки, що полягає в готовності, плануванні, передбачуваності процесів спілкування [5].

Здатність до соціально-перцептивного передбачення у психологічній літературі розглядається в контексті вивчення проблеми соціальної перцепції, яка притаманна міжособистісній взаємодії (Г.М. Андреева, В.О. Барабанщиков, О.О. Бодальов, А.І. Донцова, Я.Л. Коломинський, В.О. Лабунська, М.І. Лісіна, Т. О. Рєпіна та ін.). Змістова структура соціальної перцепції включає чотири взаємопов'язані компоненти: конативний (перцептивна потреба, оцінка), когнітивний (розуміння ситуації, визначення її вузлових і типових рис), виконавчий (перцептивний план, операції) і диспозиційний (перцептивна установка, ставлення) [1, с. 144].

Методологічним підґрунтям дослідження соціально-перцептивного передбачення є соціально-психологічні теорії. Так, теорія соціальної атрибуції Г. Келлі використовує психологічні реалії, що пов'язані з когнітивно-особистісним опосередкуванням прогнозування через спостереження суб'єкта на рівні певних подій, розбіжність інтерпретації залежно від ситуативних і особистісних факторів, які впливають на поведінку.

В теорії соціального научіння А. Бандури зазначається, що побудова антиципуючих схем сприйняття відбувається через безпосередній власний досвід і вікарне спостереження, тобто спостереження за поведінкою інших людей та її наслідків для них. Спостережувані дії людини узагальнюються та зберігаються в довгочасній пам'яті в символічній формі: у вигляді соціально-перцептивних стереотипів і когнітивних схем. В процесі соціальної перцепції суб'єкт сприймає її динамічні компоненти, співвідносить із наявними соціально-перцептивними еталонами та екстраполює їх на розвиток взаємодії в просторі й часі. Суб'єкт сприйняття при цьому виявляє активність, яка є когнітивною складовою процесу соціального научіння. На основі спостереження та завдяки мисленню людина визначає певні закономірності поведінки іншого та конструє антиципуючі образи. Передбачення в соціальній перцепції може бути також спрямоване на самого себе, коли людина передбачає враження на інших власних соціальних дій та поведінки в цілому.

Соціально-перцептивне передбачення часто носить неусвідомлений характер; процеси обробки сенсорної інформації згорнуті та виявляються у вигляді інтуїтивного передбачення. У результаті розуміння та пізнання іншої людини з'являється соціально-психологічна інтерпретація, необхідним елементом якої є прогноз поведінкових, пізнавальних та емоційних характеристик іншої людини. С.Л. Рубінштейн наголошував на тому, що інтерпретація, що виникає в процесі сприйняття іншої людини, стає гіпотезою, яка перевіряється на його подальших етапах. На основі соціально-

психологічної інтерпретації іншої особистості формується образно-понятійне судження про неї, що виступає засобом прогнозу соціально-психологічних особливостей поведінки людини.

Отже, механізм соціально-перцептивного передбачення має складну структуру; включає відчуття, сприйняття, уявлення, мислення та забезпечує повноцінну міжособистісну взаємодію.

Формування прогностичних здібностей особистості найбільш інтенсивно відбувається в період дитинства та обумовлено єдністю генетичних і соціальних факторів. Передумовою для формування прогнозу є досвід спілкування дитини з дорослими. Впродовж усього дошкільного періоду провідні види діяльності дитини та організоване спілкування являються головними факторами у розвитку прогностичних здібностей.

При дитячому церебральному паралічі процес розвитку особистості є ускладненим, характеризується мультифакторним генезом, оскільки органічні та психолого-соціальні розлади тісно переплітаються у різних співвідношеннях.

Слід зазначити, що порівняльні дослідження дизонтогенетичних та онтогенетичних аспектів розвитку антиципації виступають як методологічний засіб, який дозволяє пов'язати досліджувану патологію з дезорганізацією певної ланки досліджуваного процесу. Зіставлення психічних параметрів у нормі та патології сприяє кращому розумінню функціональної ролі тієї чи іншої ланки в загальному механізмі регуляції поведінкових процесів.

Нами досліджувалися передумови формування соціально-перцептивного передбачення у молодших школярів з церебральним паралічем на основі методики нестандартизованого самозвіту, що передбачала дослідження Я-соціального. Опитуванням було охоплено 50 дітей з церебральним паралічем та така ж кількість їх здорових ровесників.

Аналіз учнівських творів показав, що взаємини з людьми займають важливе місце в потребово-ціннісній сфері дітей. Як для хворих дітей, так і їх здорових однолітків велику роль у житті відіграє спілкування з друзями, набуває певної значущості ставлення до них з боку референтної групи. Це є показником рівня власної цінності, збагачення змісту самосвідомості. 57, 5% досліджуваних дітей із церебральним паралічем у самоописах розповідають про взаємини з оточуючими їх дорослими людьми, в той час як здорові діти згадують про них лише в 42% випадках. Очевидно, що для учнів із ДЦП стосунки з дорослими є дуже значущими, на відміну від їх здорових ровесників, які віддають перевагу спілкуванню з однолітками (72,5%), часто зазначаючи, що друзів у них дуже багато.

47, 5% молодших школярів із церебральним паралічем також вказують на взаємини з однолітками у своїх творах. В умовах виховання у школі-інтернаті коло спілкування цих дітей більш звужене, тому друг чи подруга часто ідеалізуються, виявляється прихильність до певної людини.

Існує певна відмінність у стосунках дітей з церебральним паралічем в колективі спеціальної школи та на вулиці, у дворі, коли дитина може стати об'єктом зневаги та насмішок, що змушує її розмежовувати ставлення до себе з боку оточуючих. Школярі зазначають про це у своїх творах, розуміючи, що їх положення у школі та на вулиці неоднакове: "Вчителі кажуть, що я – лідер. В школі, може, це й так, але в нашому дворі все зовсім по-іншому", "Я намагаюся ніколи нікого не ображати, нікому не кажу погані слова. Мене перекривлюють та іноді кажуть погані слова. Я іноді не стримуюсь проти таких людей".

Отже, усвідомлення своєї фізичної винятковості виникає у молодших школярів із церебральним паралічем опосередковано через ставлення до них інших людей. Внаслідок цього уявлення про соціальні взаємини у них формуються у складних умовах, відзначаються несталістю і хворобливістю, можуть спонукати дитину до ухилення від спілкування або викликати оборонні реакції: "До інших людей я підходити соромлюсь, не телефоную до них (тільки дуже рідко)", "Якщо мене перекривляють, я можу вдарити".

В цілому учні з церебральним паралічем частіше розповідають про ставлення до них з боку оточуючих (32, 5%), ніж про власне ставлення до інших людей (25%). У здорових дітей аналогічні судження склали відповідно 25% та 42, 5%, що відображає зворотну тенденцію.

Тому дослідження виявило недосконалість передумов для формуванню прогнозування в соціальній взаємодії. Чутливість до чужого ставлення у хворих дітей вказує на їх залежність від інших, сприяє формуванню вразливості та невпевненості. Залежність від чужих оцінних ставлень, запозиченість суджень значущих інших, соціальна депривованість обумовлюють пристосувальну поведінку у цих дітей, затримують формування комунікативних навичок. Діти з церебральним паралічем, як правило, віддають перевагу спілкуванню у малих групах, часто упереджено ставляться до оточуючих, очікуючи від них насміхи та нехтування, свідомо уникають соціальних контактів, ще більше обмежуючи таким чином свій досвід міжособистісної взаємодії.

Послідовність основних операцій формування прогнозу у соціально-перцептивному передбаченні може бути представлено у вигляді блок-схеми. Розглядаючи передумови формування со-

ціально-перцептивного передбачення у дітей з церебральним паралічем, визначивмо змістову специфіку окремих складових прогностичної блок-схеми порівняно з нормою.

1) *Детектор, який сприймає сенсорну інформацію та перекодовує її у вибірккову, тобто створену на основі ознак, які є корисними для вирішення певної задачі.*

Недосконалість роботи блоку «Детектор» при дитячому церебральному паралічі обумовлено порушенням інтеграції сенсорної інформації, що поступає ззовні та зсередини й інтерпретується мозком. Оскільки руховий аналізатор виконує своєрідну службу зв'язку між усіма аналізаторами, організовуючи їх координацію в складних актах поведінки, при ДЦП має місце не тільки порушення чисто рухових функцій, але й всієї системи чуттєвого пізнання, що обумовлює недосконалість сприймання будь-яких зовнішніх об'єктів.

2) *Блок порівняння, який спрямовує вибірккову інформацію про вхідний сигнал у блок «Пам'ять».*

Роботу цього блоку гальмує порушення формування різного виду уявлень, внаслідок чого порушується створення образів, тривале їх утримання в пам'яті та оперування ними.

3) *Пам'ять, де знаходиться вся інформація, накопичена на основі досвіду; у цій структурі відбувається вилучення еталонної інформації та зіставлення з нею вибіркової. У випадку тотожності певного сигналу з еталоном інформація передається на блок «Мотиватор».*

У хворих дітей спостерігаються порушення онтогенетично ранніх форм пам'яті – рухово-кінестетичної та емоційної. Для їх емоційної пам'яті характерна кумуляція негативних емоцій, що сприяє формуванню негативних установок про власну особистість.

Формування здатності до соціально-перцептивного передбачення безпосередньо пов'язано з частотою обізнаності з певними об'єктами у минулому досвіді індивіда. Цей показник для дитини з церебральним паралічем має особливе значення внаслідок недостатності такого досвіду. Саме досвід, що фіксується в пам'яті, сприяє формуванню ймовірних зв'язків між окремими подіями. Чим більший обсяг накопиченої інформації та ймовірність появи тих чи інших подій, тим вищою є не тільки адекватність та швидкість сприйняття окремих явищ навколишнього середовища, але й готовність до сприйняття їх певних послідовностей. Недостатність досвіду у хворих дітей значною мірою обумовлює вікову специфіку якісно-кількісних характеристик прогностичної діяльності.

4) *Мотиватор оцінює корисність тих відповідей, для яких вже визначені відношення правдоподібності.*

Специфічним для ДЦП є порушення мотивів соціальної взаємодії. Мотиваційний рівень виступає як один із компонентів структури комунікативної діяльності, значною мірою обумовлюючи її спрямованість. Специфіка захворювання при ДЦП часто зменшує потребу в спілкуванні у цих дітей внаслідок наявності дизартричних розладів мовлення та гіперопіки з боку дорослих. Зниження мотивації спричинено також психотравмуючим характером спілкування з соціумом та хворобливим реагуванням на свій фізичний недолік. Негативні емоції дитини у зв'язку з хворобливими процедурами та госпіталізацією часто фіксуються як провідні та можуть стати причиною страхів, невпевненості, формування тривожних та гальмівних рис характеру.

5) Блок прийняття рішень визначає критерій, який одночасно є функцією правдоподібності та корисності.

Внаслідок порушення попередніх блоків страждає робота інтегрального блоку. Процес прийняття рішень у дітей з церебральним паралічем є надзвичайно утрудненим навіть у стохастично організованому середовищі, тим більш він стосується вибору з кількох альтернатив.

Отже, процес формування соціально-перцептивного прогнозування у дітей з церебральним паралічем характеризується не сформованістю передумов та потребує цілеспрямованого психокорекційного впливу. Найбільш ефективним є навчання конкретним соціальним навичкам на основі таких засобів, як моделювання, рольова гра, зворотний зв'язок та перенос навички. Такі заняття можуть бути рекомендовані шкільному психологу до включення в загальну систему психокорекції для дітей з церебральним паралічем.

Моделювання передбачає розгляд життєвої ситуації, яка пропонується дітям з метою показу певної навички. Кожна навичка складається зі специфічних поведінкових кроків. Необхідною умовою є моделювання цих кроків у правильній послідовності. На одному занятті вивчається тільки одна навичка. Для демонстрації навички слід використовувати не менше двох прикладів.

Всім учасникам групи роздаються картки, на яких написані поведінкові кроки. Кожна картка складається з одного поведінкового кроку. Так передбачається стимулювання учасників до уважного спостереження за проведенням навички та до висловлювання власної думки щодо оптимального виконання вказаного кроку.

Рольова гра являє собою поведінкову репетицію. В процесі її проведення активізується уява хворих школярів, оскільки пропонується уявити ситуацію в майбутньому, а не програвати минулі події. Разом з тим попереднє обговорення минулих подій, які могли використовуватися при проведенні навички, мають сти-

мулювали учасників групи на створення подібних ситуацій, які можуть трапитись у майбутньому. Учасник, який описав відповідну ситуацію зі свого життя, стає головною діючою особою та сам обирає собі партнера для програвання ситуації. З допомогою ведучого ситуація уточнюється: обговорюються обставини, події, що передували цьому, настрої учасників і т.д. Ведучий наголошує на тому, що для успішного спілкування з іншою людиною потрібно за короткий час з'ясувати для себе такі питання: хто є ця людина, чим вона займається, чи вдало вона виконує свою роботу, які її інтереси, як вона ставиться до навколишнього світу, який у неї настрої тощо. Перед проведенням гри пригадуються кроки навички. Інші учасники гри стають спостерігачами, оцінюють якість виконання кроку, який був вказаний на їх картці.

Зворотний зв'язок, який отримував головний актор від інших учасників, здійснюється шляхом обговорення. Психологу слід спрямовувати дітей у пошуках висловлювань, підтримувати їх ініціативу.

Для переносу навички використовуються домашні завдання. Учасникам пропонується застосувати поведінкову навичку у своєму реальному житті. Слід зазначити, що не всім школярам і не завжди доступно перенести навичку в реальні життєві ситуації, враховуючи їх обмежені об'єктивні можливості та звужене коло спілкування. Однак у тих випадках, коли це можливо, наступні заняття необхідно починати з обговорення домашнього завдання.

З метою створення мотивації до формування соціально-перцептивного передбачення у вступній бесіді слід залучати власний досвід школярів з церебральним паралічем. Ставляться питання: "Чи траплялися у вашому житті такі ситуації, коли ви про щось хотіли дізнатися від інших людей, але цього не вийшло, спілкування виявилось невдалим?"

При виникненні утруднень життєва ситуація вибирається спільно, потім надається інформація про послідовні кроки, моделюється поведінка та група переходить до відпрацювання навички.

У процесі занять увага приділяється розвитку таких комунікативних умінь, спрямованих на формування соціально-перцептивного передбачення: описи поведінки, тобто повідомлення про те, що спостерігається без оцінювання та приписування мотивів; комунікація почуттів – чітке повідомлення про свій внутрішній стан, розуміння та прийняття своїх і чужих почуттів; активне слухання – вміння уважно слухати партнера та розуміти його точку зору; емпатія – адекватне уявлення про те, що відбувається у внутрішньому світі іншої людини; конфронтація – дії однієї людини, спрямовані на те, щоб спонукати іншу людину усвідомити, проаналізувати або

змінити своє рішення; продуктивна конфронтація, що передбачає позитивні взаємини з іншою людиною.

Найбільш доцільним у психокорекційній роботі є опрацювання таких соціальних навичок: “Початок бесіди”, “Прийняття критики”, “Як сказати ”ні”, “Прохання про допомогу”, “Ведення переговорів”, “Відстоювання власної думки”, “Подолання звинувачення”, “Вираження подяки” тощо. Процедура їх проведення розробляється психологом з урахуванням специфіки життєдіяльності хворих дітей.

Отже, соціально-перцептивне передбачення є сполучною ланкою між особистістю та соціумом. Внаслідок обмежених можливостей хворих дітей, їх недостатнього досвіду спілкування, цей процес не відбувається у них спонтанно, як у їхніх здорових ровесників. У кожному ситуацію соціальної взаємодії ці діти вступають як у нову, що вимагає від них значних енергетичних затрат та призводить до посилення астенизації. Тому цілеспрямоване використання прогностичних програм у психокорекційному процесі виступає важливою умовою формування соціально-перцептивного передбачення у хворих дітей та, на цій основі, сприяє визначенню шляхів їх повноцінної інтеграції в суспільство.

Список використаних джерел

1. Барабанщиков В.А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса / Барабанщиков В.А. – М.: Когито-Центр; Высшая школа психологии, 2006. – 240 с.
2. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ) / А.В.Брушлинский. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
3. Ломов Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф.Ломов, Е.Н.Сурков. – М.: Наука, 1980. – 279 с.
4. Ничипоренко Н.П. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Ничипоренко Н.П., Менделевич В.Д. // Психологический журнал. – 2006. – № 5. – С. 50-58.
5. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Регуш Л.А. – СПб.: Речь, 2003. – 351 с.

The article is devoted to the exploring of social-perception prediction of the children with cerebral palsy. The specific ways of anticipation creating are revealed. The article is also dedicated to a correctional influence which is directed on the anticipation forming.

Key word: children with cerebral palsy, social-perception prediction, anticipation, correctional influence.

Отримано: 9.03.2010

Теоретичні аспекти толерантності: від терпіння до особистісної зрілості

Стаття присвячена теоретичним аспектам толерантності як філософсько-психологічної проблеми. Висвітлюючи толерантність в історичному контексті, зробивши аналіз визначення поняття, стає можливим з'ясувати сутність сучасного розуміння толерантності, як активної позиції свідомої особистості взагалі, як професійно-важливої якості психолога-практика зокрема.

Ключові слова: толерантність, терпіння, комунікативна толерантність, особистісна зрілість.

Статья посвящена теоретическим аспектам толерантности как философско-психологической проблеме. Представляя толерантность в историческом контексте, проанализировал определение понятия, становится возможным уточнить сущность современного понимания толерантности, как активной позиции сознательной личности в целом и как профессионально важного качества психолога-практика.

Ключевые слова: толерантность, терпение, коммуникативная толерантность, личностная зрелость.

Постановка проблеми толерантності в науці, починається з філософсько-релігійних поглядів Б. Спінози, Дж. Локка, Д. Дідро, Т. Кастелліо, Г. Лессінга та ряду інших видатних філософів минулого. Сучасні філософи (С. Мендус, К. Хілл, Е.К. Бистрицький, Н.В. Круглова та ін.) розглядають толерантність, як одну з головних соціальних цінностей, умов особистісного і суспільного розвитку. Як психологічна проблема толерантність все більше цікавить сучасних вітчизняних науковців: психологічний аналіз толерантності та введення її в контекст базисних понять психології (С.К. Бондирева, Д.В. Колесов); толерантність як умова розвитку особистості (М.Й. Боришевський, В.М. Титов, Ю.М. Швалб); толерантна свідомість (А.Г. Асмолов); розвиток і виховання толерантності у дітей, підлітків та молоді (Е.М. Аджиєва, С.В. Бобовнікова, О.В. Швачко); проблеми міжетнічної і національної толерантності (А.В. Петрецький, Г.У. Солдатова); моральні межі терпимості (А.В. Зімбулі) та ін.

Мета нашого дослідження – провести аналіз визначення толерантності починаючи з філософсько-релігійного контексту і завершуючи в психологічному контексті, а саме як прояв зрілості

особистості та професійно значуща характеристика особистості психолога.

Якщо розглядати поняття “толерантність” у ретроспективному ракурсі стає зрозуміло, що зміст цього поняття з часом змінювався залежно від соціально-політичного розвитку людства.

Латинський термін “*tolerantia*” пояснювався як пасивне терпіння, добровільне перенесення страждань, асоціювався з такими поняттями, як “біль”, “зло”. З XVI ст. до цих значень додаються “дозволяння”, “стриманість”. Пізніше толерантність трактується як поступка в питанні про релігійну свободу – дозвіл з боку держави та офіційної церкви існування інших релігійних культів.

Поняття толерантності генетично сходить до епохи релігійних війн і виражає компроміс, на який вимушені були погодитись католики і протестанти, після того, як стало зрозумілим, що кожна із сторін не може досягти остаточної перемоги [3].

Віротерпимість є історично першою і домінуючою формою ідеї толерантності. Важливішим періодом у становленні толерантності, як суспільно значущого принципу, є епоха Нового часу, коли проблема толерантності вирішувалась у вигляді відповіді на два основних питання: які принципи співіснування конкуруючих церков та якими повинні бути взаємовідносини світської влади та влади духовної.

Головним засобом досягнення толерантності в державі, вважалося обмеження влади світського уряду мирськими турботами і відмова йому в праві карати іновірців. Осмислення проблеми толерантності як свободи совісті віруючого було характерне як для діячів Реформації, так і для гуманістів, які засудили прийняту Лютером реформу церкви.

Відстоюючи толерантність, як добродійність і соціальне благо, мислителі різних епох апелювали к моральним аргументам, які містилися в євангельських писаннях. У період конфесіонального суперництва заради утвердження толерантності пропонувалося забути догматичні розходження і пам’ятати про ідентичність християнської моральної доктрини, основу якої складає любов до ближнього, милосердя, праведне життя. Відмова від насилля, як від неприпустимого засобу приєднання людини до віри, і акцент на відвертості переконань, які можливі тільки за існування умови добровільного вступу до спільноти віруючих, це два основних аргументи на користь толерантності, що зберігаються і в XVI ст. (Б.Спіноза, Р. Уільямс, Дж. Локк) і в XVII ст. (П. Бейль, Ф. Вольтер, Д. Дідро, Г.Е. Лессінг). Третім аргументом, обумовленим загальною традицією всієї соціальної філософії XVI-XVII ст., був захист міцної

централізованої держави. Саме тому стає неминучим трактування толерантності з точки зору політичного утилітаризму (лат. *utilities* – користь), як засобу уникнення більшого зла – соціальної нестабільності, а також всілякі обмеження сфери дії цього принципу (М. Монтень, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо).

Особлива роль в теоретичному осмисленні і практичному втіленні принципу толерантності належить епосі Просвітництва, коли була проголошена свобода совісті і слова. Завдяки просвітникам, особливо французьким, поняття толерантності зайняло в політичному словнику стійку позицію. Саме в цей період толерантність виступає як елемент індивідуалістичності ліберальної свідомості.

В XIX ст. проблема толерантності отримує подальшу розробку в ліберальній філософії. Толерантність розуміється як вираз зовнішньої і внутрішньої свободи, як здатність до обміркованого вибору між альтернативними точками зору і способами поведінки. Різноманітність досвіду і думок філософи-ліберали вважають неодмінною умовою більш повного опанування істини, суспільного прогресу. Продовження цієї традиції сучасні прихильники толерантності бачать у плідності наукових дискусій як засобу взаєморозуміння опонентів.

У сучасному філософському енциклопедичному словнику толерантність тлумачиться у двох сенсах: “терпимість до іншого роду поглядів, звичаїв, звичок тощо... вона є ознакою впевненості у собі та усвідомлення надійності своїх власних позицій...” та “здатність організму переносити негативний вплив того чи іншого фактору середовища” [8, с. 457].

Науковець В.А. Лекторський пропонує чотири можливих способи розуміння толерантності:

- толерантність як байдужість;
- толерантність як неможливість взаєморозуміння (як повага до іншого, якого я водночас не можу зрозуміти і з яким не можу взаємодіяти);
- толерантність як поблажливості (до слабкості інших, що поєднується з деякою часткою презирства до них);
- толерантність як розширення власного досвіду і критичний діалог (повага до чужої позиції в поєднанні з установкою на взаємну зміну позицій у результаті критичного діалогу).

Більшість авторів одностайні у тому, що толерантність принципово не збігається з індиферентністю та байдужістю. Наприклад, Б.Уільям вважає, що толерантність тягне за собою напруженість між прихильністю власним поглядам та визнання

переконань інших, вона не тотожна втомленості чи байдужості. Схожість поглядів на проблему толерантності спостерігається у П. Гарнсея і Ж. Бастида.

Конструктивна позиція толерантності представлена за допомогою моделі “людини, яка розуміє” та ідеї діалогу. Саме такий підхід звертає нас до досвіду філософії та культури XIX ст. – М. Бубер, Ф. Достоевський, Л. Толстой та ін., у XX ст. – М. Бахтін та його послідовники [3].

Толерантність, як важливий елемент культури спілкування, визнається сьогодні необхідною умовою громадського об’єднання людей, які різняться релігійними віруваннями, культурними традиціями, політичними переконаннями, світоглядними позиціями.

Досліджуючи проблему толерантності з позиції психології, також зустрічаємо різноманітні визначення толерантності. Актуальним в багатьох соціально-психолого-педагогічних дослідженнях є визначення толерантності як “терпимості до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, думок, а також витривалість до негативних емоційних факторів” [7, с. 354].

У деяких дослідженнях, присвячених проблемі толерантності, робиться акцент на те, що толерантність – це виникнення в індивіда зниження сенситивності до фактів взаємодії, що пов’язане з особливостями темпераменту, з захистом від фрустрації, з комплексом імперативних настанов щодо прояву великодушності стосовно іншого. У “Словнику практичного психолога” С.Ю. Головін дає таке пояснення толерантності: “толерантність – відсутність чи послаблення реагування на який-небудь негативний фактор як наслідок зниження чутливості до його впливу. Так, толерантність до тривоги проявляється у підвищенні порогу емоційного реагування на ситуацію яка загрожує, на зовнішньому рівні – у витримці, здатності тривалий час витримувати негативний вплив без зниження адаптаційних можливостей” [6, с. 734].

Особливий інтерес представляє спектр значень перекладу терміна *tolerance* (англ.), який подано в англо-російському психологічному словнику: набута стійкість, стійкість до невизначеності; етнічна стійкість; межа стійкості (витривалості) людини; стійкість до стресу; стійкість до конфлікту; стійкість до поведінкових відхилень.

Якщо розглядати толерантність як терпимість, то саме у “Психології прощення” (Р. Аль-Мабуком, М. Сантосом, Р. Енрайтом) терпимість займає центральну позицію у проявленні прощення.

Проявлення прощення в міжособистісних стосунках можуть бути визначені як рішення:

1) відмовитися від негативних думок, емоцій та поведінкових проявів стосовно людини, яка образила;

2) підтримувати позитивні думки, емоції та поведінкові прояви стосовно образника, тобто проявлення терпимості.

Достатньо повно терпимість розглянуто у “Психології і педагогіці ненасилля”, яку розробили В.Г. Марлов, В.А. Ситаров [5].

Ненасилля розглядається авторами як ідеологічний, етичний і життєвий принцип, в основі якого є визнання цінності всього живого, людини і його життя. Заперечення примушення як способу взаємодії людини зі світом, природою, іншими людьми. Затвердження та посилення прагнення всього живого до позитивного самопроявлення.

Зазначені автори визначають психологічні умови набуття особистісної позиції ненасилля: прийняття власної особистості, подолання психологічних захистів, усвідомлення рівня власного егоцентризму та набуття асертивності, формування терпимості. Терпимість виступає в якості внутрішнього гнучкого механізму існування позиції ненасилля, вона зорієнтована на іншу людину, прийняття і розуміння її у порівнянні з собою і власними поглядами. Оволодіння терпимістю є вираженням особистісної зрілості [5].

Сучасні вітчизняні науковці А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова визначають толерантність як повагу і визнання рівноправ'я, відмову від домінування і насилля, визнання багатомірності і різноманіття культури людства, норм, вірувань, відмову від зведення цього різноманіття до однаковості чи до панування якоїсь однієї точки зору.

Аналізуючи проблему толерантності А.Г. Асмолов вказує на те, що толерантність можна розглядати в еволюційно-біологічному, етичному, політичному, психологічному і педагогічному контекстах.

В історично-еволюційному процесі толерантність виступає як норма стійкості, яка визначає діапазон збереження відмінностей популяцій і спільностей у дійсності, що змінюється.

В еволюційно-біологічному контексті розробка концепції толерантності спирається на уявлення про “норму реакції”, тобто той чи інший вид має діапазон варіантів реагування, які не порушують його генотипу.

В етичному контексті концепція толерантності має гуманістичне підґрунтя, де підкреслюються гідність людини, його індивідуальність, цінність різноманіття індивідуальних варіацій людського роду. В цьому контексті толерантність виступає як норма цивілізованого компромісу між культурами, які конкурують між собою і готовністю інших логік і поглядів.

У політичному контексті толерантність інтерпретується як готовність влади допустити інакодумство у суспільстві і в лавах влади, тобто дозволити в межах конституції дію опозиції. Здатність гідно визнати свою поразку у політичній боротьбі, приймати політичний плюралізм як прояв різноманіття у державі, саме це є ознаки толерантності в політиці [3].

Автори С.К. Бондирева і Д.В. Колесов розглядають толерантність та інтолерантність – як особливі відносини, які формуються (як всяке ставлення) на підґрунті оцінки деякого об'єкта (іншого індивіда) завдяки існуванню постійного зв'язку з об'єктом. На їх думку, стає справедливою формула: зв'язок – оцінка – ставлення – поведінка (намір) толерантна чи інтолерантна [2].

В ієрархії відносин, толерантність та інтолерантність грають роль базових якостей. Толерантність як ставлення відроджує відносини довіри, готовність (установку) до компромісу та співробітництва, а також радість, товариськість, дружелюбність.

“Як здатність індивіда без заперечень та протидії сприймати відмінні від його власних думки, погляди, образ життя, характер поведінки і деякі інші особливості інших індивідів, це домінанта відмови від агресії” – визначають толерантність С.К. Бондирева і Д.В. Колесов [2, с. 41].

Толерантність може виступати як характеристика конкретної поведінки індивіда в тій чи іншій ситуації, як характеристика його характеру, тобто особистісна риса, як професійна якість тощо. Прояв толерантності може розцінюватися як одна з характеристик особистісної зрілості.

Для Г. Олпорта толерантність є важлива особистісна риса людини демократичного суспільства, складовими якої є знання про себе, відповідальність, почуття гумору, автономність, здатність до емпатії. Г. Олпорт визначає два шляхи особистісного розвитку: толерантний та інтолерантний. Толерантний шлях обирає людина вільна, доброзичлива, з позитивною “Я-концепцією”. Інтолерантний шлях характеризується уявленням про власну вишуканість, прагненням перекидати відповідальність на інших, потребою у виключному порядку, бажанням міцної влади [8].

На наш погляд, толерантне ставлення – це є активна позиція, яка пов'язана, перш за все, з усвідомленням особистістю ситуації та своєї частки відповідальності в ній.

Ми одностайні з тими авторами, які вважають, що толерантна людина – та людина, яка добре знає себе, комфортно відчуває себе в навколишньому середовищі, яка розуміє інших людей, людина з доброзичливим ставленням до інших культур, способу життя, поглядів, традицій тощо.

Бути толерантним – означає бути готовим до прийняття інших людей, їх світу, почуттів, емоцій. Толерантність, як ставлення, створює відносини довіри, готовність до компромісу і співробітництва, а також радості, товариськості, дружелюбності [2].

Результати чисельних досліджень (А.Г. Асмолов, С.К. Бондирева, В.В. Бойко, А.В. Мудрик та ін.) показали, що толерантність є головною умовою взаємодії між людьми. Толерантність у спілкуванні сприяє пізнаванню позиції, думки іншого, стабілізує сам процес комунікації.

Підкреслюючи толерантність як фактор конструктивної взаємодії, В.В. Бойко надає визначення комунікативної толерантності, як певного ставлення особистості до людей, яке вказує на ступінь перенесення нею неприємних чи несприятливих, на її думку, психічних станів і вчинків партнерів по взаємодії.

Комунікативна толерантність, чи толерантність в спілкуванні, розмежовується на ситуативну, типологічну, професійну і загальну. Рівень ситуативної толерантності визначається ставленням людини до конкретного партнера по спілкуванню, типологічної – ставленням до складеного типу чи групи людей (представники будь-якої національності, професії, соціального прошарку). Комунікативна толерантність, як професійна якість, проявляється в робочій ситуації при взаємодії з тими людьми, з якими доводиться мати справу за родом діяльності (клієнтами, пацієнтами). Загальна комунікативна толерантність обумовлена життєвим досвідом, властивостями характеру, моральними принципами і в значній мірі є передумовою інших форми комунікативної толерантності [1].

На думку В.В. Бойко толерантність вважається одним з важливих параметрів соціальної компетентності особистості, її адаптивності та зрілості.

Принцип терпимості достатньо яскраво відображено у руслі концепції “повноцінної функціонуючої особистості” та недирективної терапії К. Роджерса [4]. Надати допомогу іншій людині, можна не директивно, а спираючись на прагнення людини до свободи та позитивних змін. Це стає можливим при безумовному прийнятті людини, емпатійному розумінні та конгруентності. Як результат, стимулюється тенденція особистості до самоактуалізації, реалістичному уявленні себе, зняттю протиріч між “реальним Я” й “ідеальним Я” і, як наслідок, більш людяному ставленню до себе та до інших.

Карл Роджерс стверджував, що основою психологічної допомоги є створення особливих “допомогаючих” відносини між психологом та клієнтом [4]. Саме прояв толерантності, на нашу думку, є складовою цих відносин.

При наданні психологічної допомоги толерантність дозволяє оптимізувати пошук прихованої проблеми та зробити перехід в новий стан рівноваги більш “м’яким”.

Визначаючи толерантність Г.У. Солдатова наголошує, що толерантність – важливий компонент життєвої позиції зрілої особистості, яка має свої цінності й інтереси і яка готова, якщо знадобиться, їх захищати, але яка одночасно ставиться з повагою до позицій і цінностей інших людей [3].

Одна з умов успішної і ефективної психологічної допомоги – це особистісна зрілість консультанта і саме толерантність в цьому випадку – ознака зрілості.

Зробивши теоретичний аналіз філософсько-психологічної літератури за обраною проблемою можна зазначити, що феномен толерантності займає непохитне місце в релігії, політиці, економіці, соціології, психології тощо.

Отже, толерантність може виступати як релігійний принцип, соціальна норма, яка визначає стійкість до конфліктів у поліетнічному суспільстві; як показник демократичної держави; як моральний чинник нової політичної культури; як особистісна риса; як професійно значуща якість психолога-консультанта; як умова створення конструктивної взаємодії; як ознака особистісної зрілості тощо.

Враховуючи задачі нашого подальшого дослідження особливостей прояву комунікативної толерантності у психологів екстреної психологічної допомоги, відокремимо наступні значущі характеристики толерантності:

- як фактор конструктивної взаємодії (комунікативна толерантність), як терпиме ставлення до іншого;
- як присутність у суб’єкта власної стійкої позиції, яка забезпечує відкритість і готовність до діалогу;
- як умова стійкості суб’єкта до впливу стресу, збереження і підвищення його адаптаційного потенціалу.

Необхідність ставитися до людей з повагою, ефективно взаємодіяти в сучасному суспільстві, вимагає застосування деяких психологічних прийомів, саме тому толерантність може виступати як одна з основних ознак ефективної взаємодії. Для подальшого вирішення проблеми перед нами постає питання особливостей прояву і розвитку толерантності як професійно важливої якості особистості психолога взагалі та консультанта екстреної допомоги зокрема.

Список використаних джерел

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В.Бойко. – М.: Информационно-издательский дом “Филин”, 1996. – 472 с. – (Библиотека психологии).

2. Бондырева С. К. Толерантность. Введение в проблему / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2003. – 240 с. – (Библиотека психолога).
3. На пути к толерантному сознанию / В.В.Глебкин, Г.У.Солдатова, В.С.Магун // Отв. ред. А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000. – 255 с. – (Библиотека психологии и педагогики толерантности).
4. Роджерс К.Р. Искусство консультирования и терапии / К.Р.Роджерс пер. с англ. О. Кондрашовой, Р. Кучкаровой, Т. Рожковой, Ю. Овчинниковой, Г. Пимочкиной, М. Злотник – М.: Апрель Пресс, Изд-во Эксмо, 2002. – 976 с. (Серия “Библиотека всемирной психологии”).
5. Ситаров В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: учебное пособие [для студентов педагогических вузов] / В.А. Ситаров, В.Г. Марлов. – М.: Академия, 2000. – 212 с. – (Высшее образование).
6. Словарь психолога-практика [сост. Головин С.Ю.] – 2-е изд., доп. – Мн.: Харвест, 2005. – 976 с. – (Библиотека практической психологии).
7. Социологический энциклопедический словарь: на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / [редактор-координатор – Г.В. Осипов]. – М. : Инфра-М-Норма, 1998. – 488 с. – (Библиотека словарей ИНФРА-М).
8. Философский энциклопедический словарь / Редакторы-составители: Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблёва, В.А. Лутченко. – М. : Инфра-М, 1999. – 576 с. – (Библиотека словарей ИНФРА-М).
9. Allport G. Nature of Prejudice. Cambridge, MA: Addison-Wesley, 1954.

The article is devoted the theoretical aspects of tolerance, as philosophical-psychological problems. Lighting up tolerance in a historical context, doing the analysis of determination of concept, becomes possible to find out essence of the modern understanding of tolerance, as active position of conscious personality, as professionally important qualities of practical psychologist-worker.

Key words: tolerance, patience, communicative tolerance, maturity of personality.

Отримано: 18.03.2010

Діагностика сформованості міжособистісних взаємин студентів вищих технічних навчальних закладів у позанавчальній виховній роботі

Досліджуються методи, параметри сформованості міжособистісних взаємин у студентській групі вищих технічних навчальних закладів у позанавчальній виховній діяльності.

Ключові слова: міжособистісні взаємини, вищі технічні навчальні заклади, позанавчальна виховна робота.

Изучаются методы, параметры сформированности межличностных отношений в студенческой группе высших технических учебных заведений в позааудиторной воспитательной деятельности.

Ключевые слова: межличностные отношения, высшие технические учебные заведения, позааудиторная воспитательная деятельность.

Постановка проблеми. Здатність будувати конструктивні відносини, долати перешкоди, управляти своїм емоційним станом визначає майбутній успіх як в особистому житті, так і в професійній сфері. Якщо необхідні вміння не будуються в період студентства, молода особа виявляється незахищеною перед труднощами, стресовими ситуаціями, зазнає невдачі у взаєминах з людьми, виявляється комунікативно-некомпетентною і особистісно залежною.

Ситуація в українському суспільстві, а також проблема формування міжособистісних взаємин виявила протиріччя між необхідністю підготовки фахівця, що відповідає сучасним вимогам ринку праці, і неготовністю студентів будувати сприятливі для цього міжособистісні взаємини в ході навчально-виховного процесу.

Формування міжособистісних взаємин у студентському колективі повинне опиратися на принципи гуманізму, орієнтуватися на основні цінності життя й культури. Фундаментом уміння правильно будувати свої взаємини в колективі є відношення до іншої людини як до вищої цінності. Установлено, що вміння співробітничати й навички продуктивної взаємодії в колективі (спочатку студентського, а потім професійного) формуються в процесі навчання студентів, у ході практичних занять та позанавчальної діяльності. Житте-

діяльність студентського колективу становить собою мікромодель соціального життя, у яку студент повинен адаптуватися й працювати в ній. Отже, колектив стає найближчим середовищем і своєрідною “стартовою площадкою” для формування соціально-особистісного досвіду студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури виявив, що важливість вивченні й формування міжособистісних взаємин у студентському колективі обумовлена невмінням молодих людей, майбутніх фахівців, правильно будувати свої взаємини з колективом, співробітничати й ефективно взаємодіяти один з одним.

Найважливішими напрямками формування міжособистісних відносин у колективі є створення сприятливого соціально-психологічного клімату колективу, атмосфери творчості, реалізації ідеї гуманізму у відносинах.

Тому так потрібен пошук практичних способів надання підтримки й допомоги у встановленні оптимальних взаємин в студентському колективі, оскільки від “самопочуття” студента всередині колективу певним чином залежить його становлення як особистості й підготовка як фахівця. Однак аналіз наукової літератури показує, що проблема формування міжособистісних відносин у студентському колективі дотепер не отримала в педагогічній літературі достатнього теоретичного обґрунтування й ефективного практичного здійснення. Крім того, у педагогіці недостатньо вивчена проблема формування міжособистісних відносин у позанавчальній виховній роботі в умовах технічного вузу, у якому мало викладачів, які мають психолого-педагогічну підготовку.

Мета статті виявити методи, параметри сформованості міжособистісних взаємин у студентському колективі у вищих технічних навчальних закладах під час позанавчальної виховної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формуючи й розвиваючи знання, уміння й навички, необхідні фахівцям в його професійній діяльності, спеціально організоване навчальне середовище має здатність впливати на розвиток особистісних і поведінкових особливостей, що відповідають високому рівню міжособистісних взаємин, а також “прищеплює” толерантні установки й моделі поведінки, що сприяють реалізації ефективних стратегій соціальної взаємодії.

Під міжособистісними взаєминами ми розуміємо суб’єктивно пережиті взаємозв’язки між людьми, які об’єктивно проявляються в характері та способах, взаємних впливів один на одного в процесі спільної діяльності й спілкування. Ці взаємозв’язки опосередковуються змістом, цілями й організацією спільної діяльності.

Формування міжособистісних відносин у студентському колективі ми розглядали як процес активного впливу викладача на відносини студентів у колективі через створення спеціальних ситуацій з метою змінити їхню структуру й зміст.

Нами виділені фактори, що впливають на формування міжособистісних взаємин у студентському колективі:

- позиція лідера в студентському колективі;
- групові норми в групі;
- соціально-психологічний клімат студентського колективу;
- згуртованість студентського колективу;
- приналежність студентів до певних соціометричних категорій у студентському колективі.

Визначено й експериментально перевірено методи формування міжособистісних відносин у студентському колективі:

- індивідуальна й групова бесіди зі студентами;
- доручення;
- метод висування перспективних ліній;
- регулювання діяльності лідера в студентському колективі;
- вирішення конфліктних ситуацій (метод “виходу почуттів”, “позитивного відношення до особистості”, “обміну позицій”, “розширення духовного обрію конфліктуючих”);
- особистий приклад викладача та інші.

Серед методів педагогічного дослідження були використані анкетування, соціометричне опитування, бесіда, методи математичної й статистичної обробки даних. Вибір методів дослідження обумовлений можливістю багатобічного вивчення взаємин і взаємодії суб’єктів освітнього процесу, а також можливістю кількісного викладення результатів дослідження з наступною математико-статистичною обробкою даних.

Цілеспрямоване формування міжособистісних взаємин у студентському колективі обумовлює виникнення в студентів стійких навичок позитивно спрямованої взаємодії й спілкування, що особливо важливо для сучасного фахівця.

Формування міжособистісних відносин у студентському колективі в процесі підготовки майбутнього фахівця виявилось можливим при реалізації в ході експерименту особистісного й індивідуального підходів у вихованні студентів, при врахуванні особливостей міжособистісних відносин у студентському колективі, при цілеспрямованому формуванні міжособистісних відносин у студентському колективі через організацію позанавчальної діяльності студентів.

Можна визначити наступні структурні параметри міжособистісних відносин у студентському колективі: динаміка відносин,

модальність взаємин, ступінь психологічної близькості студентів та інші.

Зі вступу молоді людини у вищий навчальний заклад починається новий етап у її житті, надзвичайно важливий для становлення людини і як фахівця, і як особистості. Процес входження в студентський колектив може бути неоднаковим для кожної людини. Причиною тому можуть бути не тільки індивідуальні особливості студентів, але й об'єктивні умови їхньої життєдіяльності. Протягом першого року навчання розвиток взаємин студентів стрімко прогресує. Відносини порівняно стабілізуються після закінчення першого семестра. До цього моменту формуються досить стійкі дружні пари або угруповання. У більшості випадків студентський колектив першого курсу являє собою групу друзів і приятелів, що відчувають взаємний інтерес.

У своїй експериментальній роботі ми звернулися до використання ряду методів формування міжособистісних відносин у студентському колективі, які, крім іншого, сприяли виробленню в студентів навичок конструктивного співробітництва й спілкування, продуктивної взаємодії, встановлення взаємин у колективі. У роботі з експериментальними групами викладачі різних кафедр вищого технічного навчального закладу застосовували метод індивідуальної й групової бесіди зі студентами, доручення, метод висування перспективних ліній, регулювали діяльність лідера, вирішували конфліктні ситуації в студентському колективі, використовували свій особистий приклад.

Протягом останніх років загальноприйнятим інструментом виміру міжособистісних взаємин є метод соціометрії. Соціометрична методика вважається універсальною, тому що вона зручна також для виявлення структурних параметрів колективу.

Дані про положення студента в системі міжособистісних взаємин, отримані в результаті соціометричного й ряду інших опитувань, а також у ході цілеспрямованого спостереження, служили в кожному випадку опорою для вибору тих або інших методів формування міжособистісних взаємин у студентському колективі.

Соціометричний статус людини – величина непостійна. Якщо мова йде про несприятливе положення особистості, нестабільність статусу, безсумнівно, позитивним фактом є те, що є ймовірність змінити ситуацію в кращу сторону. Прямим методом, спрямованим на поліпшення статусної позиції молоді людини в студентському колективі, була *бесіда*.

Як показало наше дослідження, індивідуальна бесіда безпосередньо з “неприйнятим” студентом або студентом, якого “зне-

важають” мала вплив тільки в тому випадку, коли в нього самого було бажання змінити відношення зі своїми однолітками в колективі.

Причиною психологічної ізолюваності студента в колективі іноді служили його реальні недоліки або неадекватна поведінка. Викладач за допомогою індивідуальної бесіди допомагав студенту усвідомити й перебороти негативні схильності або риси характеру.

Іноді у ході спостережень або бесіди зі студентами ми виявляли, що причиною несприятливого положення особистості в групі виступають її інтереси, що йдуть врозріз із цінностями студентського колективу. При цьому інтереси “неприйнятого” студента не приховували в собі асоціального початку. У такому випадку ми проводили групову бесіду або дискусію, у ході якої знімалися негативні установки членів колективу відносно “ізолюваного” студента.

Бесіда щонайкраще підходила для роботи кураторів, які мали постійний тісний контакт із групою в рамках позанавчальної діяльності. Однак, бесіда як прямий метод педагогічного впливу не завжди давала бажаний вплив на ситуацію. Доречною й діючою групова дискусія виявлялася тоді, коли організація спільної роботи (групові форми) передбачала обговорення взаємин у колективі. Ми вчили студентів проявляти себе таким чином, щоб їхня діяльність здійснювалася не на шкоду іншим студентам, діяльності цілої групи.

Вирішуючи проблему несприятливого положення студента в групі, ми зверталися до методу *доручення*. Використовували цей метод відносно студентів, поведінку яких обумовило їх власне несприятливе положення й негативно впливало на розвиток колективу (напруга, дратівливість). Ретельно продумавши всі деталі, ми доручали “ізолюваному” студенту певне завдання, що припускало обов’язкову відмову від прояву певної негативної властивості. Важливо було переконати студента в серйозності й посиленості доручення, що треба виконати.

Якщо з якихось причин ми вважали неможливим або неприпустимим провести бесіду, дати суспільно корисне доручення, щоб студент переборов ізоляцію в колективі, ми зверталися до лідера.

Коли лідер демонстрував більш високих, ніж інші члени студентського колективу, рівень активності участі й впливу на життя групи, ми намагалися переконати його в необхідності більш лояльного відношення до “ізолюваного” студента. Однак ступінь впливу лідера на групу була величиною непостійної. Це було пов’язане з тим, що лідерство – досить суперечливий феномен; рівень домагань лідера й міра готовності інших членів групи прийняти його лідерську роль не завжди збігалися. Тому при певних обставинах лідерські можливості зростали, а при інших, навпаки, знижувалися. У дійсності лідер у

силу своєї відкритої активної позиції міг легко зайняти несприятливе положення в студентському колективі. У такому випадку йому самому була потрібна допомога з боку викладача.

У деяких експериментальних групах вплив лідера носило негативний для аудиторної та позааудиторної роботи характер, тому що він проявляв надмірну активність. Наприклад, поведінка лідера авторитарного типу блокувало прояв будь-якої активності іншими членами студентського колективу.

У спробі попередити негативні наслідки такого впливу ми знаходили способи здійснити контроль за діяльністю лідера. Ми прагнули ретельно структурувати роботу в колективі або в мікрогрупах, знайомили студентів із правилами взаємодії на певному етапі заняття; черговість, регламент і послідовність презентації наробітків, обсяг висловлень кожного студента й таке інше. Ми навмисно заохочували ініціативу скромних, вирівнюючи тим самим міру активності кожного зі студентів. Таким чином, нам вдалося переконати студентів, і лідера в тому числі, що усі в групі мають рівні можливості успішно проявити себе.

У спробі розширити межу взаємин у студентському колективі, частково вирішити тим самим проблему ізоляції деяких студентів, ми використовували й традиційні методи, спрямовані на згуртування й гармонічний розвиток навчальної групи.

У рамках *методу висування перспективних ліній* викладач ставив перед студентами різні за складністю практичні цілі – перспективи, які були здатні захопити й згуртувати студентський колектив. Дослідники підкреслюють, що систематична постановка нових і все більше важких завдань перед групою (тобто безперервна зміна перспектив) – умова прогресивного розвитку й згуртованості колективу.

Як перспектива, наприклад, була розробка студентами етапів або всього сценарію рольової гри з умовою залучити всіх членів групи. Студенти також здійснювали спільний пошук інформації й готувалися до проведення тематичних конференцій, ділових ігор і т.д.

Регулювання діяльності лідера в студентському колективі виявлялося ефективним відносно багатьох показників сформованості міжособистісних відносин. Це відбувалося тому, що соціально-психологічний клімат, структура студентського колективу, міжособистісні відносини в ньому, можливість самореалізації й ступінь психологічного комфорту студентів у групі у великій мірі залежали від лідера. Тому ми приділяли особливу увагу регулюванню його діяльності.

Право вільно розпоряджатися своїм часом у ході позанавчальної роботи природно пов'язувалося студентами з необхідністю виконання встановлених домовленостей. Організація роботи в такий спосіб

забезпечувала рівність студентів у колективі, відчуття причетності кожного до досягнення результату. Структурування роботи студентського колективу дозволило заохочувати пасивних студентів до загальної роботи, підключити до участі більшу частину групи для вирішення будь-якого питання. Це сприяло росту групової згуртованості й ефективності роботи студентського колективу.

Знизити явну групову поляризацію й збільшити продуктивність діяльності студентського колективу нам дозволили індивідуальні завдання.

Формування міжособистісних відносин у студентському колективі було зв'язано також зі спробою запобігання або вирішенню *конфліктів*. Велика кількість конфліктів у студентському колективі була показником неефективної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу.

Ініціатива в урегулюванні конфлікту належала викладачеві, як більш професійно підготовленій людині. Однак, як показало дослідження, викладачі часто не вміють регулювати конфліктні ситуації. З їхнього власного зізнання, у силу різних причин вони схильні або "придушувати" конфлікт, або не зауважувати й не втручатися в конфліктні ситуації, що виникають у студентському колективі. Така реакція сприяла наростанню напруги й загостренню конфлікту, не відповідала основній функції викладача – створенню найбільш сприятливих умов для розвитку особистості студентів.

На нашу думку, викладач повинен оволодіти вміннями та навичками, що дозволили б йому розуміти причини різноманітних емоційних напруг, конфліктних ситуацій у взаєминах студентів, суть їхніх вчинків і думок, співпереживати й співчувати, сперечатися й переконувати, доводити.

При пошуку шляхів доцільного втручання у конфлікт викладач опирається на власні знання, аналізує ситуацію й прогнозує варіанти розвитку конфліктних відносин. Оскільки складність і багатоваріативність розвитку конфліктів припускають неоднозначність у способах і формах їх вирішення, викладачеві потрібний певний рівень інформованості в питаннях конфліктології.

Оволодіння способами й методами вирішення конфліктних ситуацій дозволяє викладачеві успішно перебороти труднощі в міжособистісних відносинах і спілкуванні студентів.

Вексперименті попередженню конфліктів сприяла оптимізація соціально-психологічного клімату студентського колективу, що також було обумовлено формами організації позанавчальних занять.

У вирішенні проблеми формування міжособистісних відносин у студентському колективі ми також виходили з того, що студент

збагачує свій соціальний досвід за рахунок активної участі у позанавчальній діяльності. Це не тільки закріплення певних правил і норм, але й реально випробовуваний або спостережуваний досвід соціальної взаємодії викладачів зі студентами й викладачів між собою. Із цієї причини *особистий приклад викладача* був важливим методом формування міжособистісних відносин у студентському колективі.

У процесі позанавчальної діяльності студенти опановують суспільний досвід, роблячи його своїм індивідуальним надбанням. Тому викладач, організуючи позанавчальний простір, намагається таким способом надати підтримку у формуванні в майбутнього фахівця стійких зразків конструктивної взаємодії. Конструктивна соціальна поведінка була значимим фактором успішності кар'єри майбутнього молодого фахівця.

Щоб “прищепити” майбутнім випускникам толерантні установки й моделі поведінки, що сприяють реалізації ефективних стратегій соціальної взаємодії, викладач повинен пропонувати студентам приділяти належну увагу самоаналізу, роботі над удосконалюванням як професійних, так і особистих якостей, докладати зусиль для подолання недоліків власного характеру або поведінки. Особлива роль у цьому належить кураторам груп, оскільки вони працюють зі студентами під час позанавчальних занять, оволодівають їхньою особливою довірою.

Надзвичайно важливим параметром сформованості міжособистісних відносин є групова згуртованість (що показує також ступінь інтеграції студентського колективу). Коефіцієнт успішних взаємин, індекс ізольованості, рівень групової згуртованості прямо пов'язані із соціально-психологічним кліматом у студентському колективі. Тому ми можемо стверджувати, що зі зростанням показників успішних міжособистісних взаємин відповідно оптимізувався соціально-психологічний клімат експериментальних груп.

Об'єктивний погляд на проблему змушує визнати, що одна й та ж якість особистості в різних колективах може знаходити різний відгук. Дослідження показало, що положення студента в системі міжособистісних взаємин залежить не лише від прояву його характеру, але й від умов функціонування самого студентського колективу, а саме – від тих його вимог, що пред'являються до особистості.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Апробація методів формування міжособистісних взаємин у технічному вузі довела, що студентський колектив створює величезні можливості для навчання студентів конструктивній взаємодії і міжособистісному спілкуванню, для рішення педагогічних завдань з підготовки майбутнього фахівця. У

колективі максимально ефективно реалізується одна з головних умов для індивідуального розвитку кожного студента: чим більш успішна сфера міжособистісних відносин студентів, тим сприятливіші умови для їх розвитку як особистості та професіонала.

Формування міжособистісних відносин у студентському колективі сприяє ефективності процесу підготовки майбутнього фахівця. Відзначається поліпшення творчих здібностей студентів, зростання академічних показників “слабких” студентів, удосконалювання вмінь застосовувати теоретичні знання при вирішенні практичних завдань.

Перспективним напрямом у дослідженні є вивчення проблеми формування міжособистісних взаємин студентів ВТНЗ у позанавчальній виховній роботі на засадах гендерного підходу.

Список використаних джерел

1. Guerin B. Social influence in one-to-one and group situations: predicting influence tactics from basic group processes / B. Guerin // *The Journal of Social Psychology*. – 1995. – V.135 (3). – P. 371-385.
2. Марачковская О. Современные подходы к организации внеаудиторной работы студентов в высшей школе / О. Марачковская // *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць* / гол. ред. проф. В.Буряк. – Кривий Ріг: КДПУ, 2008. – Вип. 21. – С. 435-439.
3. Мирончук Н. Формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія та методика виховання” / Н. Мирончук. – К., 2007. – 20 с.
4. Собчик Л. Диагностика межличностных отношений: модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири : методическое руководство / Л. Собчик . – М., 1990. – 47 с.
5. Фаустова Э. Межличностные отношения в студенческой среде / Э. Фаустова // *Высшее образование в России*. – 1999. – № I. – С. 96-97.

Methods and parameters of formed interpersonal relationships in a students' group of technical institutions of higher education in the out-of-the lectures educational activity.

Key words: interpersonal relationships, technical institutions of higher education, out-of-the lectures educational activity.

Отримано: 20.03.2010

Педагогічні конфлікти в ранньому юнацькому віці

У статті охарактеризовано основні психологічні особливості юнацького віку, що є важливими при вивченні педагогічних конфліктів.

Ключові слова: юнацький вік, соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність, психічні новоутворення.

В статті охарактеризовані основні психологічні особливості юнацького віку, які важливі при вивченні педагогічних конфліктів.

Ключевые слова: юнацький вік, ситуація розвитку, провідна діяльність, психічні новоутворення.

Юність – перехідний етап між дитинством та дорослістю. Різні дослідники встановлюють свої критерії юності. Так, в американському підручнику “Психологія розвитку” автор Грейс Крайг [4] не розрізняє окремо юнацький та підлітковий вік, об’єднуючи їх в одному розділі та часто вживаючи синонімічно. Це пов’язано з поняттям *teenager*, загальноприйнятим в англійській культурі, яке охоплює вікову групу від 12 до 19 років. Зрозуміло, сюди входять як підлітковий, так і юнацький вік. О.Ф.Рибалко, вітчизняна дослідниця, узагальнює вікові варіації до “шкільного періоду”, аналізуючи вже в межах цього періоду конкретні психофізіологічні функції, формування особистості тощо [8]. Найбільш добросовісним дослідником юності, на нашу думку, є І.С.Кон. У своїй книзі “Психологія ранньої юності” він ретельно аналізує такі питання, як історико-культурні характеристики юності в різні історичні епохи, процес соціалізації в юнацькому віці, особливості психічного розвитку і формування особистості, взаємини з дорослими та ровесниками тощо [3]. Над проблемами юнацького віку працювали Л.С. Виготський, Л.С.Божович, І.В.Дубровіна, Д.І.Фельдштейн, Е.Еріксон, юність у призмі конфліктів розглядали М.М.Рібакова, Р.М.Грановська. Серед українських дослідників слід відзначити Г.С.Костюка, С.Д.Максименка, М.В.Папучу та ін.

Ідучи в рамках культурно-історичної психологічної традиції, ми будемо розглядати юнацький вік з точки зору таких його найважливіших характеристик, як соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність та психічні новоутворення. У контексті конфліктологічної проблематики будуть розглянуті особливості

юнацького віку, які стосуються особливостей виникнення і протікання конфліктів, зокрема педагогічних, у старшокласників.

Л.І.Божович як основний компонент соціальної ситуації розвитку старшокласника виділяє необхідність визначити своє місце в житті. Особливо підкреслюється дослідницею ключова роль формування світогляду в юнацькому віці. Світогляд формує спрямованість особистості, що накладає відбиток на все психічне життя особистості. “Вибір подальшого життєвого шляху, самовизначення стає... тим афективним центром життєвої ситуації, навколо якого починають обертатися і вся їх діяльність, і всі їх інтереси” [1, с.374].

М.В.Папуча [6] так схематично позначає соціальну ситуацію розвитку в юнацькому віці:

мій внутрішній світ ! Я ! моє майбутнє.

У цій схемі відбивається подвійність соціальної ситуації розвитку в юності, яка складається з двох домінуючих переживань, а саме:

- 1) відношення до зовнішнього світу, яке виражається як спрямованість у своє майбутнє;
- 2) відношення до свого внутрішнього світу, яке стає дуже значимим і існує в формах пізнання й оцінки.

Соціальну ситуацію розвитку складають відношення юнака до мікро- та макросередовища. Стосунки як на макро-, так і на мікро рівні носять кризовий характер. На макрорівні це пов'язано з нормативністю, як і при кризі 7 років. Необхідність здійснити життєвий вибір стимулює активне пізнання оточуючого світу, поряд з його глибоким переживанням. Це і є процес формування світогляду, за Л.І.Божович. Юнака вражає “багатощаровість” моральних норм – розбіжність цінностей декларованих і здійснюваних, різниця у поглядах учителів, батьків та літературних героїв.

Виникає явище юнацького максималізму, акцентуїтованих крайнощів у поглядах і поведінці. Це травмує психіку і криза підсилюється.

На мікрорівні в юності людина переживає дуже значимі почуття. Це період, коли народжуються перша справжня дружба та перше справжнє кохання. Про ці відносини людина пам'ятатиме все життя; у них вонт відкривають всю красу і велич людського духу; це суто людські взаємини, стосунки найвищого ціннісного рівня. У психології мотиви цих відносин називаються мотивами афіліації, які виражаються у прагненні просто бути поруч з людиною, доторкатися до неї і до її внутрішнього світу, ділити з нею радість і неприємності життя, спілкуватися без будь-якої матеріальної, фізіологічної або соціальної зацікавленості. У таких стосунках

людина виступає перед нами як така, від якої нам нічого не треба. Це контакт внутрішніх світів, взаємопрезентація внутрішніх світів, доторкання до найпотаємнішого в іншому, відкриття світу іншої людини. Але не завжди вдається обійти всі підводні камені – сором, незграбність, розчарування. У той же час любов і дружба – це водночас і ревності, зрада, ненависть. Особистість весь час знаходиться в напруженні, що й зумовлює кризовість цього вікового етапу [6].

Специфіку соціальної ситуації розвитку в юності обумовлюють відносини з дорослими та однолітками. Детальний аналіз цієї взаємодії здійснив І.С.Кон [3]. “Ми і дорослі” – постійна тема юнацької рефлексії. Дитина в цьому віці емансипується від батьків. Але сім’я залишається найважливішим інститутом соціалізації. Існує декілька механізмів впливу батьків на дітей, а саме: підкріплення (заохочення і покарання), ідентифікація (дитина наслідує батьків у поведінці та поглядах) та розуміння (знаючи внутрішній світ дитини, батьки формують її самосвідомість і комунікативні якості). Але конкретні якості особистості дитини, в принципі, не можуть бути виведені ні з якостей її батьків, ні з окремо взятих методів виховання. Відносини дітей-старшокласників і батьків асиметричні, нерівноправні. Багато хто з батьків, звикнувши керувати дітьми, хворобливо переживають втрату своєї влади. Юнаки, в свою чергу, неухважні до батьків внаслідок свого вікового егоцентризму. Але водночас найбільше старшокласники хотіли б бачити в батьках друзів і порадників. При всьому їхньому прагненні до самостійності, юнаки і дівчата гостро потребують життєвого досвіду і допомоги старших. Це відкриває широкі можливості для побудови конструктивних взаємин, для стосунків, які б збагачували емоційно і духовно як батьків, так і їх дітей.

Учителі переживають у відносинах із старшокласниками ті ж самі труднощі, що і батьки, і до того ж ще й ті, які обумовлені специфікою педагогічної взаємодії. В юності шкільне життя розглядається як тимчасове, те, що має обмежену цінність. Хоча старшокласник все ще належить школі, але референтні групи, з якими він подумки співвідносить свою поведінку, все частіше знаходяться поза нею. Юнацький вік – це не підготовка до життя, це саме життя, це дуже важливий і відповідальний етап життєвого шляху. І багато в чому саме від учителя залежить те, як про цей період згадуватиме людина – чи то як про етап вільного становлення, творчості і натхнення, чи як про конфліктний, напружений час вперемішку із нудьгою на уроках. Учитель має у свідомості старшокласника кілька ролей згідно з виконуваними ним функціями:

- заміна батьків;
- влада, яка володіє певним запасом заохочень і покарань;
- авторитетне джерело знань з певної області;
- старший товариш і друг.

Головна перешкода взаєморозумінню вчителів і учнів – абсолютизація рольових відносин, наївно-бюрократичний “школоцентризм”. Учитель, стурбований, передусім навчальною успішністю, не бачить за оцінками індивідуальності учня. Альтернатива цьому підходу – особистісний підхід. Мистецтво контакту з учнями, старшокласниками, передбачає чутливість і душевну відкритість самого вихователя, його готовність зрозуміти щось нове і незвичне, побачити іншого, як себе і себе, як іншого [3].

Ровесники відіграють особливо важливу роль у житті юнака. Це обумовлено наступними факторами. По-перше, спілкування з однолітками – це дуже важливий специфічний канал інформації, яку юнаки не можуть отримати від дорослих (зокрема, про статеві відносини). По-друге, це специфічний вид міжособистісних відносин, де юнак може сформувати у себе необхідні комунікативні якості. По-третє, це специфічний вид емоційного контакту. Усвідомлення групової належності дає юнаку відчуття захищеності і контакту. Повага товаришів має вирішальне значення для формування самоповаги юнака. Юнацькі групи, як і підліткові, характеризуються надзвичайною конформністю. У цьому віці виникає прагнення належати до певної субкультури. З’являються почуття дружби та любові [3].

Ще одна дуже важлива особливість соціальної ситуації розвитку старшокласників полягає в тому, що вони вперше усвідомлюють себе *об’єктом сприймання іншими людьми*. Підвищена увага до своєї зовнішності, моделювання її та експериментування з нею – наслідок цього усвідомлення. Така підвищена увага до своєї зовнішності в цьому віці може не лише впливати на поведінку, але й деформує самооцінку, впливає на систему цінностей, інші глибокі особистісні структури.

Отже, з точки зору соціальної ситуації розвитку, юнацький вік включає в себе період вікової кризи. Ситуація для старшокласника загострюється об’єктивною необхідністю вперше в житті зробити власний вибір. Вірним може бути лише такий вибір, який максимально враховує індивідуальність молодшої людини. Важливим також є те, щоб цей вибір органічно входив у загальний контекст становлення індивідуальності і на пряму життєвого шляху. Це має бути самостійно зроблений вибір, який дасть найширші можливості для творчого розвитку особистості.

Провідна діяльність цього вікового періоду визначається різними дослідниками по-різному. В одних вона може бути названа учбово-професійною. Для старшокласників учіння стає значимим, на відміну від підлітків, але вже не в такому аспекті, як для молодших школярів. Воно досить жорстко пов'язується з майбутнім професійним вибором учня. Але при такій постановці проблеми виникає протиріччя кардинального характеру: якщо проблеми становлення внутрішнього світу є центральними в ранній юності, вони мусять, згідно з усіма законами вікової психології, бути пов'язаними з провідною діяльністю. І це означає, що учбово-професійна діяльність не є провідною.

Сенс всього періоду юності полягає у перетворенні дитини на *суб'єкта власного життя*. Три основні психологічні ознаки характеризують людину як суб'єкта власного життя [6]:

1. Це людина, яка сама свідомо ставить цілі, виходячи з власних потреб і прагнень (але не підкоряючись їм!), аналізу життєвої ситуації, в якій вона знаходиться, та оцінки власних можливостей.

2. Суб'єкт життя використовує свої способи досягнення цілей. Частина цих способів привласнена протягом розвитку, але у своїй сукупності вони складають неповторну психологічну конфігурацію – стиль.

3. Суб'єкт життя – це обов'язково індивідуальність, тобто людина унікальна і неповторна, що має свою власну філософію життя. І саме такою вона залишається в пам'яті людей і в історії суспільства.

Юність є підготовчим етапом на шляху до перетворення людини на суб'єкта власного життя. Майбутнє, якого так прагне старшокласник, – не лише мрія. Воно – ще й необхідність і обмеження. Це дуже важливо усвідомити, адже саме як необхідність майбутнє ставить перед юнаком першу складну проблему в його житті, яку може вирішити тільки він сам. Ця проблема усвідомлюється юнаком як необхідність здійснити свідомий вибір власного життєвого шляху, її треба вирішити, принаймні, до закінчення школи. Це – головне. І тому *свідомий вибір напряму життєвого шляху* стає переважаючою формою психічної активності в цьому періоді. Отже, це і є провідна діяльність [6].

Учіння є способом виконання провідної діяльності. З одного боку, воно ніби втрачає самодостатню значущість – суб'єктивно для учня учіння має цінність лише в контексті планування власного майбутнього. Звідси – диференційоване ставлення до учбових предметів як норма навчання. З другого боку, провідний характер учбової діяльності визначає її центральну роль у психічному розвитку,

і проблеми в учінні однозначно є проблемами розвитку. Тому невстигання, невизначеність з колом необхідних надалі предметів, інші негаразди означають блокування провідної діяльності, а отже, й припинення або серйозні відхилення в розвитку особистості [6].

Учіння тісно пов'язане з іншою формою провідної діяльності – з самопізнанням. У ситуації усвідомленого вибору між учбовими завданнями, які сприятимуть розвитку нових знань і умінь, та іншими, що сприятимуть встановленню учнем власних здібностей, недоліків та перспектив, старшокласники обирають саме останні.

У процесі учбової діяльності у старшокласника формується індивідуальний стиль цієї діяльності, який, за влучним визначенням В.С.Мерліна [5], є специфічним психологічним утворенням, що опосередковує цілі і мотиви діяльності і забезпечує її неповторність.

У зв'язку з тим, що учбова діяльність старшокласника включається в загальний контекст усвідомленого вибору напряму життєвого шляху, провідну спонукальну функцію в ній виконують не учбово-пізнавальні мотиви, а мотиви досягнення. Саме як сходинку до визначення себе в майбутньому розцінює успіх і невдачу в учінні юнак [6].

Самопізнання є іншою формою провідної діяльності. Внутрішнім психологічним змістом і сутністю діяльності самопізнання є процес структурування особистістю свого внутрішнього світу. “Діяльність самопізнання має специфічну “надзадачу”: її виконання мусить призвести до виокремлення із внутрішнього світу особливої загадкової структури, яку й називають Я” [6, с.36]. Виокремивши себе із зовнішнього світу, людина дійсно пізнає себе і усвідомлює оточуючий світ.

Основними способами самопізнання в юності є особистісна рефлексія та інтроспекція. При рефлексії юнак бачить себе ніби очима інших людей, відбувається децентрація, співвіднесення своєї поведінки з переживаннями інших людей. При інтроспекції відбувається самозанурення, аналіз власних переживань і прагнень.

Отже, провідною діяльністю юнацького віку виступає свідомий вибір власного життєвого шляху. Основними формами цієї діяльності є учіння та самопізнання. У процесі провідної діяльності формуються основні психічні новоутворення юності, які ми зараз і розглянемо.

Згідно з І.В. Дубровіною, центральним новоутворенням ранньої юності є *готовність до життєвого самовизначення* [9]. “У психологічній готовності до самовизначення, безумовно, провідну роль грає самосвідомість – усвідомлення своїх якостей і оцінка їх, уявлення про своє реальне та бажане Я, рівень домагань старшо-

класників у різних областях життя і діяльності, оцінка себе та іншого з точки зору належності до певної статі, інтроспекція та особистісна рефлексія” [9, с.11]. Під керівництвом І.В.Дубровної були проведені експериментальні дослідження, які висвітлюють вищезазначені аспекти проблеми готовності юнаків до самовизначення. “Готовність до самовизначення передбачає формування у старших школярів стійких, свідомо створених уявлень про свої обов’язки і права по відношенню до суспільства, інших людей, моральних принципів і переконань, розуміння обов’язку, відповідальності, уміння аналізувати власний життєвий досвід, спостерігати за явищами дійсності і давати їм оцінку тощо” [9, с.11]. Отже, готовність до самовизначення потребує внутрішньоособистісних утворень, які в подальшому зроблять можливим творче, активне, суб’єктне життя людини.

Основними психологічними компонентами готовності до життєвого самовизначення як центрального новоутворення ранньої юності слід вважати:

- життєві плани як стійкий прояв мотивації особистості відносно визначеного напрямку життєвого шляху;
- оозвинену Я-концепцію – результат самопізнання як провідної діяльності;
- свідоме управління розвитком власної особистості (само-розвиток).

Інтегрування власної особистості і поява індивідуальності як вищого рівня її розвитку.

Ці компоненти можуть розглядатися як побічні новоутворення.

За Еріком Еріксоном, в юності повинна бути сформована его-ідентичність. Вона формується в результаті кризи і супроводжується вибором молодого людини свого професійного шляху, ціннісних орієнтирів, життєвої позиції.

Ми охарактеризували основні психологічні особливості юнацького віку з точки зору аналізу соціальної ситуації розвитку, провідної ситуації та новоутворень. Тепер звернемося до конфліктогенних особливостей юності.

Вік накладає свій відбиток на ставлення до часу. Юнак весь спрямований в майбутнє і тому втрачає значимість теперішнього моменту. “Спрямованість життя до досить віддалених цілей при ігноруванні близьких часто оцінюється як безтурботність і непрактичність”, – зазначає Р.М.Грановська [2, с. 188]. Це часто служить предметом конфлікту “батьків і дітей”. Перші вже усвідомили, що життя не знає чорновиків, все робиться остаточно, а останні страждають деякою безвідповідальністю.

Створюючи прекрасні ідеали та утопії, юнаки стають максималістами.

Це створює умови для категоричності в судженнях, однобічності в оцінках, нетерпимості до критики. Все це утруднює міжособистісне, а тим паче, міжпоколінне спілкування і може призводити до виникнення та ескалації конфліктних ситуацій.

Як зазначає М.М. Рібакова, у відносинах із старшокласниками вчителям важливо надати їм більшу самостійність і водночас можливість зберегти гарні відносини з родиною. “Через такі відносини коригується вплив неформальних груп на особистість учня, у якого кріпне впевненість у належності не тільки до суспільства ровесників, але й значимість дорослих через рівноправні емоційно насичені відносини з ними” [7, с.9].

Через власну інтелектуальну діяльність у старшокласників іде подальший процес формування власних позицій, з’являється прагнення пізнати складний світ людських відносин, самого себе – все це породжує стан внутрішньої напруги, який вони часто ховають за маскою зовнішньої розв’язності, іронії. Помилки вчителів при оцінці вчинків учнів призводять до складних ситуацій, відчуження, особистісних конфліктів. Водночас учні активно шукають серед учителів тих, з ким можна про все поговорити відверто. Якщо цей пошук знайде відгук, то можна говорити про побудову конструктивних стосунків, де немає місця руйнівним конфліктам.

Пошуки і сумніви у цьому віці є нормальним станом учнів.

Взаємовідносини з учителями стають для учнів ареною для демонстрації нових можливостей в особистісному спілкуванні, способом формування відносин з дорослими людьми в цілому. Все це породжує яскраво виражений інтерес до особистісних якостей оточуючих людей, потребу в їх пізнанні через активні форми взаємодії з ними, через вчинки. І вчителю особливо важливо зайняти виважену позицію, щоб не відштовхнути учня, не загострити відносини до рівня конфліктності.

На жаль, часто самі вчителі ініціюють конфлікти. Вони не помічають багато чого гарного в учнях, бояться змінити свою рольову учительську позицію на загальнолюдську. Чимало конфліктів виникають через образи вчителями особистості учнів, приниження їх гідності, що породжує захисну реакцію.

Коли вчитель розуміє складність і непослідовність поведінки всіх учасників ситуації, тобто бачить не тільки вчинок учня, але й самого себе, свої дії його очима, він здатен дати об’єктивну оцінку своєї поведінки, попередити конфлікт, взяти на себе розумне керівництво ситуацією. Цінність такої поведінки вчителя полягає в тому, що

учасники ситуації і присутні при цьому учні набувають досвіду правильної побудови взаємовідносин з людьми [7].

Отже, юність – це специфічний віковий етап з певними особливостями соціальної ситуації розвитку, певною провідною діяльністю та відповідними психічними новоутвореннями. Окремі особливості старшокласників є важливими при розгляді педагогічних конфліктів, і в той же час вирішальне значення в цьому процесі має позиція вчителя.

Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Грановская Р.М. Конфликт и творчество в зеркале психологии. – М.: Генезис, 2002. – 573 с.
3. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
4. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2001. – 992 с.
5. Мерлин В.С. очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1985. – 256 с.
6. Папуча М.В. Психологія ранньої юності: Навчально-методичний посібник. – Ніжин: НДПУ, 2001. – 137 с.
7. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
8. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. – СПб.: Питер, 2001. – 224 с.
9. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Педагогика, 1989. – 168 с.

The article described the basic psychological features of adolescents that are important in the study of educational conflicts.

Key words: adolescent age, social situation of development, leading activities, mental tumors.

Отримано: 18.03.2010

Аналіз підходів до психологічної оцінки керівників

У статті пропонується аналіз ефективності існуючих підходів до психологічної оцінки керівників, а також розгляд компетентнісного підходу, який найповніше відповідає вимогам навчання і розвитку керівників, що проводиться на підставі їх психологічної оцінки.

Ключові слова: функціональний підхід, поведінковий (ситуативний) підхід, особистісний підхід, компетентнісний підхід, психологічна оцінка керівника.

В статті пропонується аналіз ефективності існуючих підходів до психологічної оцінки керівників, а також розгляд компетентнісного підходу, який найповніше відповідає вимогам навчання і розвитку керівників, що проводиться на підставі їх психологічної оцінки.

Ключевые слова: поведенческий (ситуативный) подход, личностный подход, компетентностный подход, психологическая оценка руководителя.

В області оцінки управлінського корпусу дослідники давно намагаються створити таку модель ефективного управління, яка відображала б реальну ситуацію управлінської діяльності і відповідала б вимогам практичності і відносної легкості в оцінці виділених параметрів. У психологічній оцінці керівників існує декілька підходів, кожен з яких, безумовно, приніс позитивний внесок в оцінку особи і діяльності керівника, але, разом з тим, має і ряд недоліків. Відмінності між підходами визначаються уявленнями про те, де слід шукати ці відмінності: у здібностях, рисах вдачі, стилі керівництва, особливостях мотиваційної сфери або в попередньому досвіді. Безліч існуючих підходів можна об'єднати в чотири основні групи: функціональний, особистісний, ситуативний і компетентнісний.

Метою даної статті є аналіз ефективності існуючих підходів до психологічної оцінки керівників, а також розгляд компетентнісного підходу, який найповніше відповідає вимогам навчання і розвитку керівників, що проводиться на підставі їх психологічної оцінки.

Базою для вироблення вимог до ефективного менеджера у функціональному підході є визначення його функцій. При цьому основою для виділення функцій, під якими розуміється сукупність

однорідних завдань, вирішення яких необхідне для забезпечення нормальної життєдіяльності системи, виступає структура діяльності менеджера. Узагальнюючи переліки функцій керівника, що виділяються в роботах А. Файоля, І.П. Волкова, Е.С. Кузьміна, Ю.М. Ємельянова, Р. Кунца, С.О. Доннела і багатьох інших, можна назвати наступні функції, структуру, що відображають і специфіку професійної діяльності менеджера: це функція пізнання, прогнозу, проектування, комунікативно-інформаційна, мотивації, керівництва, організації, навчання, розвитку, оцінки, контролю, корекції. Багатофункціональність діяльності менеджера показує її складність і специфіку і вимагає обліку при організації психологічної оцінки. Іншими словами, при проведенні процедур психологічної оцінки керівників з позицій функціонального підходу оцінюється готовність претендентів ефективно виконати саме ті функції, які є характерними для передбачуваної посади.

Особовий підхід ґрунтується на допущенні, що ефективна управлінська діяльність пов'язана з володінням менеджером деяким кінцевим безліччю особових рис, які, можуть бути задані генетично. Особовий підхід є найбільш розробленим і має в своєму розпорядженні значну кількість емпіричних даних про зв'язок між тими або іншими особовими особливостями і ефективністю управління, керівництва і лідерства. Відомі численні спроби встановити залежність ефективності управління від вираженості окремих особових особливостей або їх ансамблю, стилю управлінської діяльності і стандартів поведінки. До даного підходу відносяться також теорії рис і якостей особи керівника, що розробляються багатьма авторами (Є.Є. Вендеров [2], Т.С. Кабаченко [6], А.І. Китов [8], Л.Д. Кудряшова [9], Л.С. Никіфоров [10], В.М. Шепель [14], А.Файоль та інші). Наприклад, В.М. Шепель пропонує модель особово-ділових якостей керівника, виділяючи в ній три блоки якостей: загальні якості (неабиякий інтелект, фундаментальні знання, достатній досвід), конкретні якості (ідейно-етичні, науково-професійні, організаційні, психофізіологічні) і специфічні особово-ділові якості. Т.С. Кабаченко пропонує узагальнений список, що складається з 30 параметрів і згрупований у блоки: моральні якості, вольові, ділові, організаторські.

Але особистісний підхід є не тільки самим розробленим, але і найчастіше критикованим. В.Г. Лоос стверджує, що багато з цих якостей потрібні кожній людині як членові суспільства, учасникові трудової діяльності. А серед хороших керівників можна нерідко зустріти людину, яка володіє й негативними якостями особистості. А у керівника, що не користується успіхом в роботі, деколи важко знайти помітні недоліки [9].

Л.Д.Кудряшова для оцінки даної теорії пропонує скласти список якостей особи, з яких кожна повинна підвищити ефективність діяльності того або іншого керівника [8]. Потім вказати на хороших (і навіть видатних) керівників, які не володіють одним або декількома з цих якостей, і на тій підставі викреслити їх із списку. В результаті у списку не залишиться жодної якості, тобто вийде, що однозначно пов'язати з тими або іншими особовими якостями ефективність діяльності керівника не можна. Особові якості керівника не можна розглядати безвідносно до умов його становлення і діяльності. З.Петрасинський резюмує: “теорія якостей не мала успіху, окремі переліки таких рис не співпадають і пошуки типу “керівника взагалі” зазнали фіаско. Необхідність урахування соціальних умов діяльності керівника не означає, проте, заперечення значення властивих йому особистих рис для досягнення ним певних результатів” [13].

Представники поведінкового (ситуативного) підходу, не заперечуючи впливу особових особливостей керівника на ефективність управлінської діяльності, звернули увагу на те, що ефективне керівництво може розглядатися як функція керованої групи і ситуації. При цьому під ситуацією розумівся комплекс об'єктивних умов, міжособових відносин в групі, станів об'єктів управління, які через свою динаміку вимагають від успішного керівника парадоксального прояву його особливостей. Ця обставина представляє головну цінність ситуативного підходу, що припускає, по суті, реалістичніший розгляд практичної діяльності менеджера.

Прикладне значення ситуативного підходу можна проілюструвати точкою зору одного з його прихильників – Ф. Фідлера (цит. за: В.А.Толочек [12]): безглуздо говорити про ефективного керівника, у кожного керівника існує тенденція до ефективного керівництва в одній ситуації і до неефективного – в іншій. Ефективність управління трактується як функція імовірного зв'язку між властивостями керівника і вимогами ситуації, в якій він діє.

Дослідження, виконані в рамках ситуативного підходу, дозволили виділити додаткові чинники, що впливають на результати діяльності менеджера, які, залишаючись його невід'ємною характеристикою, свідчать про готовність менеджера до продуктивної активності в широкому діапазоні ситуацій. До таких характеристик можна віднести здібність до гнучкої зміни стилю керівництва, стійкість до невизначеності, відсутність жорстких стереотипів.

Розробка стильової концепції ефективного управління виконувалася також в руслі ситуативного підходу (А.Л. Журавльов, А.Д. Карнишев [7], Н.В. Ревенко, А.Л. Свенцицький [12]).

Л.Д.Кудряшова, проте, звертає увагу на те, що в ситуативній теорії не може бути отриманий список якостей керівника, які повинні лежати в основі ефективності його діяльності і не залежати від специфіки управлінських систем, в які він включений. Але аналіз якостей керівників пропонується замінити вивченням конкретних управлінських ситуацій. Іншими словами, ситуативні теорії, на думку Гегеля, йдуть “далі назад” – від аналізу особових параметрів, “відповідальних” за успішність діяльності, просто до її аналізу.

Представлені підходи у формуванні вимог до особи керівника відображають функціональну структуру його діяльності, вимоги до особових особливостей, стилю керівництва і діапазон специфічних для професійного середовища ситуацій. Тому можна укласти, що надзадачею психологічного відбору менеджерів є встановлення відповідності особових особливостей претендента особливостям організації, групи, структурі і функціям діяльності, актуальним і прогнозованим станам професійного середовища.

У даних умовах теорія і практика психологічної оцінки керівних кадрів зіткнулася з проблемою вибору підходу, який найефективніше оцінив би керівника і дав би конкретні рекомендації про його актуальний рівень і потенціал розвитку. У зв’язку з цим в процедурах оцінки персоналу все частіше спостерігається якийсь “еклектичний” підхід, який вбирає в себе все ті позитивні аспекти, які були напрацьовані в руслі кожного з описаних підходів. Проте в подібному описі це не вирішує кардинально питання про підхід, який з найбільшою вірогідністю міг би дати точну психологічну оцінку керівника, адже використовуючи традиційні підходи, ми не тільки беремо всі позитивні напрацювання – з необхідністю в практику оцінки привносяться і недоліки цих підходів. І, відповідно, до “нового” підходу можна пред’явити всю ту критику, яка стосувалася всіх трьох підходів відразу.

Отже, необхідне формування такого поняття, яке б стало сполучною ланкою між власне управлінською діяльністю і психікою керівника. Тобто між тими вимогами, які пред’являє управлінська діяльність до керівника, і тим, що відгукується в людині у відповідь на ці вимоги. Цим “відгуком” можуть бути і традиційні Зуні, і здібності, і мотиваційно-вольова сфера особи, і система самооцінки і самоконтролю, і різні індивідуальні якості, і особливості психічних процесів, властивостей, станів, і так далі і тому подібне – тобто все те, що так або інакше впливає на ефективність діяльності керівника.

Пошук психологічних критеріїв оцінки особистості і діяльності керівника сьогодні властивий не тільки теоретикам і практикам

оцінки персоналу, ця проблема стала важливою і для фахівців з навчання персоналу. Для них актуальність цієї проблеми позначилася тоді, коли став очевидним неефективний підхід до навчання і розвитку керівників у традиційних освітніх парадигмах, яка виявилася не тільки у відірваності теоретичних знань, пропонуваніх системою навчання, від реальної діяльності керівників, але і взагалі складністю зіставлення і впровадження отриманих знань і понять в реальну управлінську діяльність.

Питання про впровадження нового підходу в освіту, який би допоміг справитися з існуючими проблемами освіти, – компетентнісного підходу, активно обговорюється з початку 2000 року (В.І.Байденко, А.Г.Бермус, В.А.Болотов, А.А.Вербіцький, Н.А.Гришанова, Н.А.Ждан, І.А.Зімяня, Є.Я.Кюган, В.В.Краєвський, А.Н.Кузібецький, Ю.Г.Татур, А.В.Хуторської, В.Д.Шадріков, Е.А.Ямбург), але в даній статті ми зупинимося тільки на одному з аспектів впровадження компетентнісного підходу – на доцільності переходу до компетентностного підходу у сфері підвищення кваліфікації керівних кадрів.

Окрема лінія розвитку – поняття компетентності, введене в 1940-х роках, до теперішнього часу використовуване в зарубіжній психології. До промислового виробництва товару працівникові була потрібна наявність специфічних знань і складних навиків, які накопичувалися і передавалися з покоління в покоління. Людина, отримавши певну професію, тобто що має певні складні навиків і знання (компетенції), як правило, залишався фахівцем у вузькій області до кінця свого життя. На початку ХХ століття, широкого поширення набуває концепція “наукового управління”. В основу виробництва покладена ідея зменшення складності виконуваної роботи. Будь-яка складна робота розбивається на серію дрібних і простих операцій. Для виконання простих операцій більше не потрібні висококваліфіковані робочі, що дозволяє наймати велике число малоосвічених і некваліфікованих працівників. Уміння працівника і його кваліфікація стають фізичним чинником.

Друга світова війна підсилила значущість централізованого управління і професійної праці. Військовослужбовці проходили спеціальну підготовку, отримуючи певну військову спеціальність, і не міняли спеціалізації до кінця війни. У 1940-х роках у Великобританії був вперше застосований термін “компетенція”, він відносився до знань і навиків окремих бойових частин, тобто до спеціалізації цих частин.

На початку 60-х років ХХ століття, у зв’язку з кризою особових тестів Д. Макклеланд запропонував компаніям наймати персонал

на роботу, використовуючи компетенції, а не особові тести. Поняття “компетенція” почало широко використовуватися американськими психологами.

У постіндустріальному товаристві ідеї, інформація і технології стають частиною вироблюваної продукції, а тому, збільшується вміст “знань” у товарах і послугах. П. Друкер визначив сучасного працівника як “працівника знань” (“Knowledge worker”). Для сучасної компанії головним стає вміння компанії привертати, зберігати і постійно удосконалювати навички і знання працівників, створювати умови для творчості.

Сьогодні компетенції – один з наймодніших методів в практиці управління людськими ресурсами. Модель компетенцій широко використовується в управлінні персоналом, починаючи з 1990 років. “Бути компетентним” означає бути кваліфікованим для виконання певної роботи відповідно до прийнятих для даної роботи стандартів. Відповідно, компетенція – є стан компетентності. Компетенція не означає виконання (функціонування). Компетенція не означає результат діяльності. Вона – не риса вдачі. Компетенція не значить здатності або можливості. Компетенція не означає мотивація.

Компетенція включає, згідно з С.Перрі: набір схожих знань, навиків і відносин (системи поглядів), які необхідні працівникові для успішного виконання своєї роботи, які пов’язані з успішним виконанням роботи, які можуть бути зміряні у відповідність зі встановленими стандартами, які можуть покращуватись за допомогою навчання і розвитку. Особові позиції, погляди не є мотиваційними елементами. С.Перрі вважає, що переконання працівника і формальні та неформальні елементи організаційної культури компанії повинні бути включені у визначення “компетенції”, зважаючи на той факт, що ці поняття “компетенція”, що становлять, можуть бути змінені за допомогою навчання і розвитку керівника [17].

На нашу думку, психолого-управлінська компетентність є умінням керівника як суб’єкта управлінської діяльності, здатним по-новому структурувати наукові і практичні знання з управління. В даному випадку особистісні знання є результатом здібностей і спрямованості керівника. До основних елементів психолого-управлінської компетентності відносяться спеціальна і професійна компетентність з питань впровадження основних принципів наукового управління, функцій управління, методів і принципів управлінської діяльності, методична компетентність завдань управління, соціально-психологічна компетентність у сфері спілкування, диференціально-психологічна компетентність, яка

охоплює сферу мотивацій, здібностей, спрямованості об'єкта управлінської дії, власне психологічна компетентність, яка характеризує позитивні якості і недоліки власної діяльності особистості. Тобто знання і уміння відображають індивідуальність керівника, його особистісні якості. Ми вважаємо, що професійна зрілість – це стан повного розкриття творчого потенціалу керівника.

На думку А.А.Вербіцького [3], тиск працедавців, які вважали, що їх працівники не підготовлені відносно ключових компетенцій, і став основною причиною впровадження компетентнісного підходу. Дійсно, ситуація незадовільної професійної підготовки персоналу знайшла своє віддзеркалення в приказці, призначеній для молодого фахівця: “забудь все, чому тебе навчали в інституті”. Звичайно, це лише приказка, але вона яскраво відображає неповноту освіти випускника. Безумовно, професійна освіта дає необхідні знання, уміння навички, частково розвиває спеціальні здібності, але разом з тим очевидно, що вони є необхідною, але не достатньою умовою для формування компетентності фахівця.

Центральним поняттям в руслі компетентнісного підходу є поняття компетенцій, які трактуються як деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин) і виявляються в компетентностях людини [4]. При цьому: а) компетентність ширша за знання і уміння, вона складається з нихх; б) компетентність включає емоційно-вольову регуляцію її поведінкового прояву; в) зміст компетентності значущий для суб'єкта її реалізації; г) будучи активним проявом людини в її діяльності, поведінці, компетентність характеризується мобілізаційною готовністю як можливістю її реалізації в будь-якій ситуації [5]. Отже, якісно підготовлений фахівець не тільки повинен оволодіти ЗУНами (знаннями, уміннями, навичками), але і повинен пропустити інформацію через власні переживання і вчинки. Тому від викладача потрібно не тільки дати учбову інформацію або навчити практично її використовувати, але і сформувати необхідні професійні компетенції. Але не в традиційних формах лекції або семінару, а у формі проблемних ситуацій, до вирішення яких студент підходить як дослідник.

Вслід за А.А.Вербіцьким [3], І.А.Зімнею [4], [5], Є.А.Ямбургом [16] і іншими, ми вважаємо, що компетентнісний підхід не замінює (і не відмінює), а доповнює відомі освітні парадигми – когнітивно-інформаційну (знаннєву), особистісно-орієнтовану і культурологічну. Крім того, Є.А.Ямбург [16], ґрунтуючись на принципі рівноправного,

партнерського співіснування різних педагогічних парадигм, вважає, що в основі всіх трьох парадигм: когнітивно-інформаційної, компетентнісної і особистісної лежить культурологічна, яка домінує, визначаючи цілі, сенси і цінності освіти, розставляючи пріоритети у відборі його змісту. Когнітивно-інформаційна, введена культурологічною, забезпечує конкретне наповнення цього змісту, додаючи учбовому процесу впорядкованість, стрункість і послідовність. Особистісна – відповідає за горизонтальну диференціацію, приводячи зміст освіти, методи і форми роботи у відповідність з їх реальними учбовими можливостями, здібностями і схильностями. Компетентнісна – забезпечує інструментальну підтримку всіх трьох вищезазначених парадигм. Отже, компетентнісний підхід, не вступаючи в конфлікт з існуючими парадигмами, логічно доповнює і збагачує їх. А в основу реалізації компетентнісного підходу в освіті можна (і потрібно) покласти цілий ряд перспективних вітчизняних теорій і концепцій (див. А.А.Вербицкий [3]).

Отже, впровадження компетентнісного підходу в систему підвищення кваліфікації керівників вирішує цілий ряд питань на якісно вищому рівні. В першу чергу, це розробка моделі компетенцій фахівця, яка дозволить ефективніше формувати і розвивати компетенції, необхідні в професійній діяльності у процесі навчання і самонавчання фахівця, і також ефективнішу оцінку фахівця, яка може бути здійснена по моделі компетенцій, покладеній в основу навчання. Компетентнісний підхід є тим необхідним “завершуючим” дзвоном у підвищенні кваліфікації керівників, який гармонізує і доповнює отримані ЗУНи й інтегрує їх в цілісні компетенції.

Список використаних джерел

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2005. – 10 сентября. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
2. Вендеров Е.Е. Психологические проблемы управления / Е.Е. Вендеров – М.: Экономика, 1969.
3. Вербицкий А.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы и условия реализации / А.А. Вербицкий // Байкальский психологический и педагогический журнал. – 2006. – №1-2 (7-8). – С. 25-35.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.

5. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – 4 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
6. Кабаченко Т.С. Психология управления / Т.С. Кабаченко. – М., 2000.
7. Карнышев А.Д. Очерки социальной психологии / А.Д. Карнышев – Иркутск, 1998. – 325 с.
8. Кудряшова Л.Д. Каким быть руководителю: психология управленческой деятельности / Л.Д. Кудряшова – Л.: Лениздат, 1986. – 160 с.
9. Лоос В. Г., Гильбух Ю. З. Психологические проблемы НОТ. – Соц. труд. – 1967. – № 8. – С. 70-79.
10. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека / Г.С. Никифоров – Л.: Издательство ЛГУ, 1989. – 192 с.
11. Петрасинский З. Познай себя: Кн. для уч-ся: Пер. с пол. В.И. Романца. – К.: Рад. шк., 1988. – 194 с.
12. Свенцицкий А.Л. Социально-психологические проблемы управления / А.Л. Свенцицкий – Л.: ЛГУ, 1975. – 120 с.
13. Толочек В.А. Проблемы современной психологии труд. / В.А. Толочек. – М.: Издательство РАГС при Президенте РФ, 2000.
14. Хуторский А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторский // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
15. Шепель В.М. Управленческая психология / В.М. Шепель – М.: Экономика, 1984. – 248 с.
16. Ямбург Е.А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования / Е.А. Ямбург // Учительская газета. – 2004. – №20.
17. Parry S. B. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study, Training 1996 [Электронный ресурс]– Режим доступа: (<http://www.sciencedirect.com/science>)

In the article the analysis of efficiency of the existent going is offered near the psychological estimation of leaders, and also consideration of kompetentnisnogo approach, which answers the requirements of teaching and development of leaders, which is conducted on the basis of their psychological estimation, completer than all.

Keywords: povedencheskiy (situation) approach, personality approach, kompetentnisniy approach, psychological estimation of leader.

Отримано: 9.03.2010

Методи діагностики рівня сформованості дій рефлексії

У статті проаналізовано підхід до діагностики сформованості дій рефлексії. Запропоновано завдання для діагностики сформованості інтелектуальної рефлексії та визначення її типу в учнів підліткового віку.

Ключові слова. Рефлексія, інтелектуальна рефлексія, діагностика сформованості дій рефлексії.

В статье проанализирован подход к диагностике сформированности действий рефлексии. Предложены задания для диагностики сформированности интеллектуальной рефлексии та определения её типа у школьников подросткового возраста.

Ключевые слова. Рефлексия, интеллектуальная рефлексия, диагностика сформированности действий рефлексии.

Сучасна система освіти покликана не лише забезпечити певний рівень знань, а й озброїти учнів прийомами розумової діяльності, сприяти формуванню тих якостей особистості, які б дозволили надалі набувати і застосовувати знання та способи дій в різних видах діяльності. Формування вміння і бажання вчитися є одним з основних завдань шкільної освіти, адже воно лежить в основі здатності до самоосвіти і самовиховання.

Одним із шляхів організації навчання, що забезпечує досягнення поставлених освітніх, виховних цілей та зростання рівня розумового розвитку учнів, є цілеспрямоване формування і розвиток рефлексії. Саме вона є тим процесом, який забезпечує успішне оволодіння навчальними предметами, освоєння будь-якої діяльності. Завдяки рефлексії відбувається пізнання самого себе та своєї діяльності, що сприяє інтелектуальному й особистісному розвитку дитини. Інтерес до вивчення рефлексії зумовлений тим, що вона є передумовою і основним механізмом становлення повноцінної учбової діяльності.

Дослідження рефлексії досить тісно пов'язані зі спробою встановлення шляхів удосконалення мислительної діяльності за допомогою усвідомлення, аналізу і перетворення її змісту. Якнайбільше це проявляється в дослідженнях теоретичного і творчого мислення. Адже усвідомлення власних дій, можливості їх удосконалення та напрацювання нового неможливе поза рефлексивним рівнем у мисленні. А він, як відомо, полягає в тому, що власні дії і їх підстави ми розглядаємо як об'єкт пізнання. Якщо усвідомлення

відбувається на рівні теоретичного мислення, то, як зазначає Ю.І.Машбиць [8], ми маємо справу з рефлексією. Теоретичною основою та поштовхом до вивчення її як компонента теоретичного мислення стали основні положення теорії учбової діяльності, розроблені В.В.Давидовим та Д.Б.Ельконіним [1;2].

Актуальність вивчення шляхів розвитку рефлексії зумовлена важливістю її як одного з механізмів спілкування. Сформованість рефлексії у партнерів по взаємодії та спілкуванню інтенсифікує процес вироблення спільного продукту чи смислу, розв'язання проблеми. І, водночас, у процесі спільної діяльності відкриваються можливості для розвитку цього феномена через розподіл та координацію, контроль та оцінку дій групи та власних дій кожного її члена.

Особливого значення проблема розвитку рефлексії набуває в умовах зниження зацікавленості учнів процесом учіння. В школі нерідко відсутня зорієнтованість на творчість, робиться акцент на репродуктивне відтворення вивченого. За умов гуманізації навчання виникає потреба в переносі центру ваги з суб'єкт-об'єктних відносин (вчитель-предмет) на суб'єкт-суб'єктні (вчитель-учень), що передбачає наявність у суб'єктів учбового співробітництва між-особистісної рефлексії. Зосередженість на необхідності засвоєння знань та недооцінка розвивальних можливостей навчального процесу створює несприятливі умови для розвитку низки особистісних якостей та теоретичного мислення.

Цілеспрямований розвиток рефлексії передбачає не лише спеціальну організацію навчання для досягнення поставленої мети, фіксацію досягнутих результатів, а й обов'язкове попереднє вивчення рівня її сформованості.

Метою статті є аналіз основних методів діагностики сформованості дії рефлексії, які можуть використовуватися при організації навчання, спрямованого на розвиток інтелектуальної рефлексії.

З'явившись як філософське поняття, рефлексія стала загальнонавчальною категорією і вивчається як філософією, так і психологією, гносеологією. Питанням сутності, механізму, ролі та значення рефлексії у найрізноманітніших процесах і видах діяльності присвячені роботи філософів різних часів (Сократ, Платон, Арістотель, Р.Декарт, І.Кант, Г.Гегель, Дж.Локк, І.Г.Фіхте, Д.І.Дубровський, В.А.Лекторський та ін.) та психологів (В.Вундт, В.Джемс, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, А.З.Зак, І.Н.Семенов, І.С.Кюн, І.С.Ладенко та ін.).

Початково в психологічній науці рефлексія вивчалася в межах інтроспективної психології як її основний метод – метод спостереження за змістом та актами власної свідомості. Тому рефлексія розглядалася одночасно і як категорія свідомості, і як процедура

самопостереження. В дослідженнях В.Вундта і В.Джемса вона ототожнюється з увагою й аперцепцією та трактується як одна з фундаментальних функцій свідомості. У зв'язку з критикою інтроспективного напрямку вивчення особистості, проблемам рефлексії не приділялося належної уваги. Поштовхом до розробки питань, пов'язаних з цим феноменом, стали різнопланові дослідження свідомості, мислення, процесів діяльності. І сьогодні вважається, що рефлексія є одним з найцікавіших та складних процесів у структурі діяльності, який є найважливішим моментом її розвитку.

Поняття рефлексії походить від латинського *reflexion*, що означає “звернення до пройденого” [10]. Найбільш узагальнено під рефлексією розуміють широке коло феноменів самовідображення (самосвідомість, самоаналіз тощо). Її вивчення проводиться в межах філософського аналізу діяльності і мислительного процесу, що пояснюється складністю феноменів рефлексії.

Більшість філософів схильні до думки, що рефлексія є одним з “фундаментальних механізмів становлення власне людського способу життя” [9, с.67], тобто є тією особливістю, що відрізняє людей від тварин, оскільки “людина про своє знання знає три речі: те, що вона знає, те, що знає вона, і те, що саме вона знає” [13, с.142].

У сучасній психологічній науці існує кілька підходів до тлумачення рефлексії, які відрізняються наповнюваністю поняття. Так, при вивченні самосвідомості та самооцінки особистості рефлексія розглядається як процес пізнання суб'єктом своїх внутрішніх психічних станів і процесів (Б.Г.Ананьев, Л.С.Виготський, Л.І.Божович, К.А.Абульханова-Славська, В.В.Столін, І.С.Кон та ін.).

Все частіше рефлексія розглядається в процесах кооперації та спілкування (В.В.Рубцов, Г.М.Андреєва, Г.П.Щедровицький та ін.). У процесах спілкування рефлексія виступає у формі усвідомлення діючим суб'єктом того, як він сприймається й оцінюється іншими індивідами або спільнотами. В межах цього підходу вивчається рефлексія, яка, за теорією Г.П.Щедровицького, тлумачиться як процес і особлива структура діяльності та як принцип розгортання способу цієї діяльності [15, с.20]. Таке розуміння рефлексії дозволяє розглядати її як необхідну складову і як механізм розвитку будь-якого процесу діяльності.

Найбільш звуженим є тлумачення рефлексії як здатності людини усвідомлювати власну поведінку і діяльність. У даному випадку мають на увазі, перш за все, функціональні компоненти саморегуляції мислення – оцінку і контроль. В межах цього підходу найчастіше говорять про мислення, яке само себе обрало об'єктом свого пізнання. Цей підхід реалізований в дослідженнях творчого і теоретичного мислення (В.В.Давидов, А.З.Зак, Я.О.Пономарьов, І.Н.Семенов, С.Ю.Степанов та ін.) [3; 4; 5; 6; 7; 9; 11].

Отже, аналізуючи ці підходи до вивчення рефлексії, можна стверджувати, що її присутність у різноманітних процесах призводить до цілісного уявлення, знання про зміст, способи і засоби розв'язування задач. Рефлексія дозволяє критично ставитись до себе та своєї діяльності, робить людину суб'єктом власної активності. Це підкреслює велике значення рефлексії для розвитку особистісних якостей, оволодіння повноцінними знаннями, освоєння нових видів діяльності, зокрема інтелектуальної.

Основною властивістю інтелектуальної діяльності є її самоорганізація, що здійснюється за допомогою рефлексії. Саме вона забезпечує аналіз і перебудову структури діяльності, переосмислення змісту свідомості.

При цьому рефлексія розглядається як інтелектуальний процес, що забезпечує усвідомлення засобів розв'язування задач і їх предметних підстав. Досить поширене у філософській науці визначення рефлексії як здатності саморегульованої системи описувати власну поведінку і використовувати надалі отриманий опис як засіб управління поведінкою і діяльністю [14, с.28] за описуваними механізмами близьке до запропонованого педагогічною психологією розуміння рефлексії.

Опанування системою понять будь-якої сфери знань передбачає організацію навчання у формі теоретичного мислення. Основним механізмом такого мислення, за С.Л.Рубінштейном, є аналіз через синтез. Сутність його полягає в тому, що "...об'єкт у процесі мислення включається у все нові зв'язки і тому виступає у все нових якостях і фіксується у нових поняттях; таким чином, з об'єкта ніби вичерпується новий зміст; він ніби повертається кожен раз іншою своєю стороною..." [12, с.99]. Таке "вичерпування" змісту та "обертання" об'єкта, на думку більшості психологів, неможливе без рефлексії.

Діагностика рефлексії є вихідною не лише для її розвитку, але й дозволяє констатувати у досліджуваних певний тип мислення, оскільки сформованість рефлексивних дій є необхідною умовою теоретичного способу розв'язування задач.

Під час створення методик для вивчення рівня сформованості рефлексії їх автори виходили з таких положень. По-перше, виділення В.В.Давидовим типів рефлексії (формальна, змістова), спирається на розуміння двох способів розв'язування задач [1; 2]. При аналітичному способі ученя вважає розв'язані ним однотипні задачі однаковими, враховуючи при цьому лише найсуттєвішу ознаку. Відмінності у формах реалізації цієї подібності, як правило, не виділяються. Якщо ученя не лише виділяє суттєву ознаку подібності, але й вказує на типові та суттєві відмінності, то можна говорити про рефлексивний спосіб розв'язування задач. Учням

пропонуються задачі, в основі побудови і розв'язання яких лежить єдине відношення, але воно реалізується у двох формах, тобто ми маємо два підкласи задач, кожен з яких має свої особливості розв'язування. Якщо учень, розв'язавши задачі, на основі аналізу умов виділив основне відношення і визначив задачі однакові або однотипові, то ми говоримо про аналітичний спосіб розв'язування. У випадку, коли учень визначає підкласи задач, вказуючи особливості розв'язування кожного з них, ми говоримо про рефлексивний спосіб. Перехід від аналітичного способу до рефлексивного характеризує процес розвитку теоретичного мислення. Виходячи з означень типів рефлексії можна виділити два рівні рефлексії: перший, нижчий, співпадає з формальним її типом, а вищий – відповідно із змістовним. Визначивши спосіб розв'язування задачі, можна констатувати наявність одного з рівнів рефлексії. Тому методика для вивчення рефлексії повинна складатися з ряду типових задач, які, очевидно, належать до одного класу за істотною ознакою і, разом з тим, за несуттєвою – до різних типів.

По-друге, дослідження А.З.Зака, Ю.І.Машбиця, Н.Г.Алексеева та ін. доводять, що усвідомлення розв'язку передбачає особливу спрямованість пізнання на засоби власної діяльності. Така спрямованість забезпечується постановкою рефлексивної задачі. За визначенням Н.Г.Алексеева, особливість цієї задачі полягає в тому, що її об'єктом, з одного боку, є сама учбова задача, а з другого – процеси і продукти розв'язування. Умовою усвідомлення розв'язку є фіксація (зображення) людиною способу розв'язування задачі [9].

На основі пропонованих А.З.Заком підходів нами сконструйовані завдання на матеріалі розділів фізики “Оптичні явища”, “Теплові явища” шкільного курсу фізики, що дозволяють діагностувати рівень сформованості дій рефлексії. Ось приклади таких завдань.

Пригадавши вивчений матеріал теми “Оптичні явища”, розв'яжи такі задачі.

Задача 1

Чи можна побачити в дзеркалі свою потилицю? Як це зробити?

Задача 2

Предмет знаходиться перед плоским дзеркалом, його пересунули по прямій під кутом 45 градусів до площини дзеркала на відстань 0,5 м. На скільки змінилася відстань між предметом та його зображенням?

Задача 3

При перевірці гостроти зору лікар пропонує читати букви зі спеціальної таблиці на відстані 5 м. Що необхідно зробити, якщо розміри лікарняного кабінету менші за цю відстань?

Прочитай думки, які подані нижче, вибери ту, яку вважаєш правильною.

Думки:

1. Усі задачі подібні.
2. Усі задачі різні.
3. Перша і друга задачі подібні, а третя від них відрізняється.
4. Перша і третя задачі подібні, а друга від них відрізняється.
5. Друга і третя задачі подібні, а перша від них відрізняється.

Відповідь запиши у такому вигляді:

“Я вважаю правильною думку № ... (вкажи лише номер відповіді, яку вважаєш правильною), тому що ... (поясни, чому саме цю відповідь ти вважаєш правильною)”.

Приклад 2.

Пригадавши вивчений матеріал теми “Теплові явища”, спробуй розв’язати задачі.

Задача 1

Перебуваючи в поході, турист набрав у флягу води з холодного джерела і побачив, що фляга вкрилася крапельками рідини. Поясни це явище.

Задача 2

Запропонуй спосіб зберігання великих запасів льоду влітку.

Задача 3

Турист набрав холодної води у пляшку, у випалений глечик та у флягу, на яку надіто брезентовий чохол. В якій посудині вода через деякий час буде найхолодніша? найтепліша?

Прочитай думки, які подано нижче, вибери ту, яку вважаєш правильною.

Думки:

1. Усі ці задачі подібні.
2. Усі ці задачі різні.
3. Перша і друга задачі подібні, а третя від них відрізняється.
4. Перша і третя задача подібні, а друга від них відрізняється.
5. Друга і третя задача подібні, а перша від них відрізняється.

Відповідь запиши у такому вигляді:

“Я вважаю, що правильною є думка № ... (вкажи лише номер відповіді, яку вважаєш правильною), тому що (поясни, чому саме цю відповідь ти вважаєш правильною)”.

Кожен з представлених наборів завдань складається з двох частин: перша включає три фізичні задачі, які можна групувати за способом розв’язку та за зовнішніми ознаками; а друга передбачає вибір одного з варіантів класифікації задач. Проведення діагностики дозволяє визначити рівень сформованості дій рефлексії щодо способу розв’язування задач з означених тем.

За описаним принципом нескладно сконструювати завдання для діагностики рівня сформованості дій рефлексії з будь-якої навчальної дисципліни і використувати їх безпосередньо в процесі навчання.

Методика діагностики рівня сформованості дій рефлексії, запропонована Л.К.Максимовим, створена на ненавчальному матеріалі, але за описаним вище принципом. Пропоновані учням завдання передбачають розв'язування семи задач трьох типів та їх класифікацію, можливу як за способом розв'язку, так і за зовнішніми ознаками. Ця методика спрямована на визначення типу інтелектуальної рефлексії і може застосовуватися при груповому дослідженні учнів 5-9 класів. При проведенні діагностики кожен учень отримує бланк з інструкцією такого змісту: "Вам пропонується розв'язати послідовно сім задач. Кожна задача складається з чотирьох завдань: а), б), в), г). Особливість завдання г) полягає в тому, що в його відповіді дано три слова, одне з яких необхідно вибрати як відповідь. Проаналізувавши попередні завдання (а, б, в), виберіть слово-відповідь і впишіть його у відповідний рядок бланку відповідей та завданнями:

Задача 1

- а) $O + Z = Z$
б) $K + M = M$
в) $HO + KY = KY$
г) $PAK + MAK = P \text{ Л } M$
 A A A
 K K K

Задача 3

- а) $7 + 0 = 7$
б) $D + E = D$
в) $TV + ZP = TV$
г) $SOM + LOM = C \text{ Л } T$
 O O O
 M M M

Задача 5

- а) $K + Л = П$
б) $ЖУ + ША = КО$
в) $КН + УО = РС$
г) $МАК + КІТ = М С К$
 A П П
 К К Т

Задача 2

- а) $1 + 4 = 5$
б) $P + C = T$
в) $ГA + PИ = ЛП$
г) $PAK + MAK = P \text{ Л } M$
 A A A
 K K K

Задача 4

- а) $B + P = B$
б) $HA + KY = HA$
в) $DO + HA = DO$
г) $KIT + PID = K P D$
 I П П
 T T D

Задача 6

- а) $Я + H = H$
б) $МУ + ВО = ВО$
в) $AУ + PГ = PГ$
г) $МАК + КІТ = М С К$
 A П П
 К К Т

Задача 7

- а) $P + P = D$
б) $DK + DK = BT$
в) $TPC + TPC = ЗУВ$
г) $ДІД + ДІД = Д М Р$
 I A I
 D K D

Час виконання завдання – близько 25 хв. Під час проведення обстеження експериментатор повинен звернути особливу увагу учнів на необхідність обґрунтування класифікації пропонованих задач. Ця вимога міститься у бланку відповідей такої форми:

Бланк відповідей

Задача 1. _____

Задача 2. _____

Задача 3. _____

Задача 4. _____

Задача 5. _____

Задача 6. _____

Задача 7. _____

Як ти вважаєш, на скільки груп можна поділити задачі, які ти щойно розв'язав?

Чому?

Діагностика рівня сформованості дій рефлексії може проводитися в індивідуальній та груповій формах. При організації групового дослідження необхідно:

1) сформувати в учнів позитивне ставлення до експериментальної ситуації;

2) забезпечити прийняття та розуміння пропонованих завдань;

3) забезпечити самостійність виконання робіт.

При обробці результатів варто враховувати, що про наявність рефлексії можна говорити стосовно правильно виконаних основних задач. Якщо досліджуваний визначив загальний спосіб розв'язування даної серії задач, розкриваючи при цьому їх внутрішні зв'язки, то це свідчить про сформованість змістової рефлексії.

Якщо класифікація задач проводиться на основі їх зовнішніх ознак або якщо досліджуваний вважає всі задачі різними, то говорять про рівень формальної рефлексії.

Розглянуті підходи до діагностики рефлексії дозволяють визначити не лише рівень сформованості, але й відповідний тип мислення. Аналіз отриманих результатів дасть змогу обирати структуру навчального процесу, який сприятиме розвитку рефлексії.

Список використаних джерел

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающегося обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

3. Зак А.З. Как определить уровень развития мышления школьника. – М.: Знание, 1982. – 96 с.
4. Зак А.З. Проблемы психологического изучения рефлексии // Исследование рече-мысли и рефлексии. Психология. – Вып.10. – Алма-Ата, 1979. – С. 6-13.
5. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 153 с.
6. Зак А.З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников// Вопросы психологии. – 1978. – №2. – С. 102-110.
7. Ладенко И.С., Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Философские и психологические проблемы исследования рефлексии. – Новосибирск, 1988. – 62 с. (Препр./ АН СССР СО. Ин-т истории, филологии и философии).
8. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: Вища школа, Голов. Изд-во, 1987. – 224 с.
9. Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования: Сб. ст. АН СССР, Сиб. отделение, ин-т истории, филологии и философии/ Отв. ред. И.С.Ладенко. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1987. – 235 с.
10. Психология : Словарь/ Под общ. ред. В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2 изд.,испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
11. Рефлексия в науке и обучении/ Отв. ред. И.С.Ладенко. – Новосибирск, 1989. – 184 с.
12. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 146 с.
13. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
14. Степанский В.И. Влияние навыков рефлексивной саморегуляции деятельности у подростков 10-14 лет// Новые исследования в психологии и физиологии. – 1990. – №1. – С.28-32.
15. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия// Исследование рече-мыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – Вып.3. – С.12-28.

The article analyzes the approach to diagnosis forming action reflection. A problem for diagnosis of forming intellectual reflection and determination of its type in students' adolescence.

Key words: reflection, intellectual reflection, diagnosis forming action reflection.

Отримано: 13.03.2010

Дослідження особистості в контексті духовної парадигми психології

Констатується, що однією із складових особистісної сфери людини є духовність, незалежна від психічного, хоч взаємодіє з ним, фундаментально впливаючи на всю, без виключення, аспекти особистості. Стверджується, що особистість може витіснити духовне. Формується принцип доповнювальності, єдність психологічного пізнання та гуманного ставлення до особистості як об'єкта дослідження.

Ключові слова: духовне, особистість, парадигма, психіка, соматика, принцип доповнювальності.

Констатируется, что одной из составляющих личностной сферы человека является духовность, что независимо от психического, хотя взаимодействует с ним, фундаментально влияет на все без исключения аспекты личности. Утверждается, что личность может вытеснить духовное. Формируется принцип дополнительности, что предполагает единство психологического познания и гуманного отношения и личности как объекту познания.

Ключевые слова: духовное, личность, парадигма, принцип дополнительности, психика, соматика.

У психології стверджується, що особистість та її психіка має матеріальну й соціальну природу, постає із соціального (від людей). Завдяки психіці особистість відображає матеріальний світ, світ інших людей (групи, суспільство, цивілізацію) та її власний внутрішній світ. Людина живе в реальному соціальному та матеріальному світах, а відтак є об'єктивна необхідність в існуванні психічного. Одночасно психологізм (панпсихологізм) “як прагнення звести вищі духовні переживання до психічних явищ і раціоналізм XIX ст. (і XX ст. та поч. XXI ст. – М.С.) віддалили духовне життя людини від догматизму та богослов'я. Намагаючись звести духовне до психічного, психологізм ставить своє класичне питання, що не досягає мети: “чи існує відповідність між суб'єктивністю релігійного досвіду та об'єктивністю його об'єкта?” [1]. У всіх духовних переживаннях людини він (психологізм) намагається побачити лише функцію психіки, суб'єктивну психологічну даність, зводячи релігію або до продукуючої причинності намірів, або до сублимації інстинкту (З.Фрейд). Так, у XX ст. у вивченні особистості психоаналіз упевнено спрямував свій погляд на глибинне, несвідоме у психіці та особистості,

на те, що має біологічну та архитипічну природу. Це ілюзія, що не відповідає реальній онтології особистості, яка детермінована не тільки минулим, але й майбутнім.

Уже в середині цього ж ХХ ст. екзистенційний аналіз не зупинився там, де зупинився психоаналіз. Як стверджує В.Франкл, сьогодні “ми не ламаємо собі більше голови над “майбутнім ще однієї ілюзії”; адже ми охоче розмірковуємо про вічність деякої реальності – про вічність і сучасність всюдисутньої сили, тієї реальності, в якій нам розкрилася релігійність людини, реальності у строго емпіричному сенсі. Щоправда, ця реальність може залишитися чи ставати неусвідомленою, – навіть може витіснитися (а це не значить, що її немає – М.С.). “Якраз у подібних випадках завдання екзистенційного аналізу – виявити цю неусвідомлену, але все ж наявну духовну реальність” [3].

На основі методологічного аналізу можна сформулювати ряд тверджень, що стосуються природи духовності особистості. *По-перше, духовне в особистості не зводиться до психічного, як це стверджує більшість дослідників.* Духовність не може бути пояснена чимось недуховним; вона не зводиться до чого-небудь, що вона може бути тільки зумовлена чимось, не будучи ним детермінованою. Так, у нормі тілесні функції можуть впливати на розвиток духовного життя, але не можуть детермінувати чи продукувати його. “Духовні і психологічні” аспекти людини повинні розглядатися окремо; вони представляють собою сфери суттєво відмінні” [3]. Фундаментальними у цьому плані є ідеї видатного психолога ХХ ст. К.Юнга: “Фактично до цього часу, як стверджує вчений, навіть найтовнішому мисленню не вдалося знайти формулу цього фундаментального факту внутрішнього досвіду” [6, с.111].

Як стверджує К.Юнг “запитання, що таке Бог сам по собі, поза межами будь-якої психології” [6, с.178]. Людина “є (“astrum” (зірка); “але не сама по собі, а спільно зі всіма апостолами і святими ...” [6, с.225]. Кожна “людина вже при своєму народженні ... наділяється досконалим природнім світлом” [6, с.226]. Усі “внутрішні тіла (внутрішньої людини – М.С.) суть лише одне тіло і одна та ж річ у всіх людях...” [6, с.227]. Сам архетип “з психологічної точки зараз є духовною метою, до якої підштовхує людська природа; це море, до якого промивають свої звивисті русла всі ріки, це нагорода, яку здобуває в боротьбі з драконом герой” [6, с.250].

По-друге, духовне людини є трансцендентним за походженням та іманентним за існуванням. В особистості є не тільки глибини, але й вершини. Духовне не приходить до людини від інших людей (груп, суспільства). Інші люди можуть тільки ділитися досвідом

відкриття, переживання духовного. “Духовне життя – це подія у глибинах духу, побачена ззовні, воно приречене на нерозуміння, зведення до душевного” [2].

Духовне життя приходить не знизу, не породжується грою людської уяви, не виникає лише від бажання людини чи крику душі. Тому, як зазначає К.Юнг, “академічній психології варто б уже напругу звернутися до дійсності, спробувати почути, що відбувається в реальній людській душі, а не ґрунтуватися тільки на відомостях, одержаних в ході лабораторних експериментів” [6, с.179]. Дослідникам слід “будувати картину психіки, що включає в себе духовну складову душі” [6, с.197]. У середині ХХ ст. вчений висловив надію, що “уже недалеко той час, коли ці заслани матеріалістичні коси, що втратили будь-який сенс, будуть відрізані у представників науки” [6, с.180].

Духовне є незалежне від психічного. Психічне не включає у себе духовне, як помилково стверджує більшість дослідників проблеми духовно, але може витіснити його [3]. Зокрема, в екзистенційній психотерапії встановлено, що психоз навіть не торкається глибинного ядра особистості пацієнта (мама може міцно спати – і почути плач дитини, а, водночас не чути іншого шуму). Деякі неврози, наприклад, невротична тривога, мають свої корені у пластах, фактично, не психологічних” [3].

По-третє, духовне проявляється у відповідних духовних станах. Потенційно людина може переживати вищі духовні стани, трансцендентної любові і свободи, безпристрасності, безмовності, чистого сумління та ясної свідомості. Коли особистість оволодіває вищими духовними станами, центр її Я зміщується з сомантичної, психологічної та соціальної сфер до сфери духовного, а Я-ідеальне ідентифікується з даними станами, і це не має нічого спільного з Над-Я (супер-Его) – джерелом комплексів і негативних переживань, як це стверджує З.Фройд [4].

По-четверте, духовне, будучи визначальною суттю людини відкриває причинний ряд, зумовлюючи головні переживання, думки та поведінку. Більше того, духовне як глибинна суб’єктність є початком цього причинного ряду (причиною всіх причин), це невичерпне джерело енергії для душі (психіки, особистості). Духовність як іманентне, внутрішнє утворення особистості є тією глибинною інстанцією, завдяки якій вона (особистість) стає самодостатнім суб’єктом життєдіяльності, спрямованої на те, щоб творити добро для себе, для рідних, інших людей та одночасно боротися зі злом, виражати любов до іншого, творчо, концептуально переосмислювати і трансформувати обставини свого життя й власні

потенційні можливості. Вона (духовність) невіддільна від автентичної внутрішньої і зовнішньої свободи людини, яка поєднана з її відповідальністю, прагненням до абсолютної істини, праці і творчості, які збагачують, надають найвищого сенсу її життєдіяльності.

По-н'яте, духовне фундаментально впливає на всі без виключення аспекти особистості. Духовні цінності, репрезентуючись у свідомості та самосвідомості, наповнюють гуманістичним сенсом усю спонукальну сферу особистості та сприяють самореалізації її потенціалу (примножують таланти). Завдяки духовності особистість стає більш незалежною від зовнішніх обставин (її навіть не лякає перспектива залишитися без підтримки інших людей, вона не бачить сенсу в тому, щоб у всіх ситуаціях “подобатися іншим”, відчуває свою спроможність впливати на перебіг подій, розвиває власні можливості тощо) та виступає як самодостатній суб'єкт, який відповідає за власне життя.

Духовні стани особистості (безпристрасності, безмовності, трансцендентної віри, любові, свободи та відповідальності) фундаментально впливають на психічне здоров'я людини, оптимізують її життя, призводять до психічного та особистісного розвитку. Як показує аналіз емпіричних даних психотерапевтичної практики, *конкретно на емоційно-ціннісному* рівні духовне проявляється в: 1) актуальності духовного як глибинної суті цілісного Я (духовні стани); постійному спілкуванні з Богом (молитва, сповідь, спокута, каяття, смирення), самотрансцендентуванні (виході за межі свого Я); володінні високим духовним потенціалом; 2) володінні особистістю духовним ідеалом; божественному стані радості; чистоті сумління (відчуття власної гріховності, необхідності сповіді та каяття); актуальності вершинних переживань (переживання сенсу життя, вічності) і глибинних переживаннях (своєї самості, індивідуальності, самоцінності), душевному спокої, тихій внутрішній радості; переживанні єдності, цілісності, нероздвоєності Я, відчуттям внутрішньої гармонії та рівноваги; відчуттям легкості, відсутності внутрішніх суперечностей, впевненості у правильності уже прожитого та правильності стратегії життя на майбутнє; блаженним спокоєм, рівновагою, надією, вірою, любов'ю, мудрістю, упевненістю, тихою радістю, і одночасно відсутністю тривоги, суму, депресії, безпорадності, песимізму, сумнівів; 3) відчутті реальності: свого Я (“Це я”, “Це я дію”, “Це я можу”, “Це я не можу”, “Це результати мого життя”, “Це мої перспективи, мої плани”, “Я цього хочу досягнути”, “Це я розумію, сприймаю, відчуваю, реагую” тощо); відчуттям, що не зраджуєш своєму глибинному Я, володєш справжнім сенсом життя; відчуттям

того, що ти щасливий, живеш правильно; самоспричинення, спроможності (я досягаю цілей, впливаю на світ, змінюю його на краще); здатністю долати життєві та вікові кризи, розв'язувати проблеми; відчуттям власної спроможності, але не самовпевненості, ефективності (“ти можеш”), здатності діяти; високою й адекватною мотивацією до життя (активність, конструктивність, творчість, самостійність, рішучість тощо); забезпеченням та примноженням у себе потенціалу людини (фізичного, душевного, соціального та духовного); 4) наявності мотивації до конструктивної діяльності, рішучості та впевненості у своїх силах; стані творчої піднесеності; 5) здатність бути самим собою, стверджувати свою гідність; відчуття внутрішньої і зовнішньої свободи, яка пов'язана з особистісною відповідальністю; 6) відсутність егоїстичного себелюбства, безумовне прийняття іншого (безумовна цінність іншого), відсутність потреби в егоїстичному самоствердженні тощо.

В інтелектуальній сфері Я-духовне проявляється у чітких станах свідомості, зокрема, в: 1) ясності розуму, широті та глибині усвідомлення себе, світу та свого життя (усвідомлення головного у житті; розуміння, сприймання і приймання внутрішньої (місія у житті, сенс життя, своє “треба” і “хочу”, свій особистісний ідеал) та зовнішньої (“треба”, “від мене очікують”) необхідностей; володіння необхідними знаннями (відчуття та розуміння усіх граней, сторін життя) та технології життєдіяльності; реалістичності (відкритий погляд людини на світ); 2) раціональності та усвідомленості внутрішнього стану, поведінки: у довірі до власної інтуїції; ефективній інтелектуальній, комунікативній, особистісній та діяльнісній рефлексії, доцільності міри рефлексування; чітке усвідомлення минулих, актуальних та потенційних помилок; оптимальним рівнем рефлексування (поєднаність рефлексії з предметною, пізнавальною, комунікативною активністю та самоактивністю, коли періоди рефлексування постійно супроводжуються зовнішньою та внутрішньою активністю); здатністю займатися самоконтролем, самопрогнозуванням самодіагностикою, самокорекцією, поствинковою самореалізацією, результатом чого є узагальнення життєвого та особистісного досвідів; послабленням чи нейтралізацією невротичних та інфантильних тенденцій (відсутність суперечливих переживань, дій та намірів); єдності з іншими людьми (переконаність, що людина не може жити без інших людей); здатності страждати пристрастями всього людства; 3) цілісній Я-концепції (внутрішня гармонія, відсутність напруженості і внутрішніх конфліктів, актуалізованості особистісного та інтелектуального потенціалів, прийнятті Я-реального, впевненості у собі, високому

рівні самооцінки, внутрішньому спокої, впевненості у власних силах, можливостях; здатності до переорієнтації настанів, відкритості власного досвіду до конструктивних змін; відсутності тривожності, фрустрованості, агресивних тенденцій, ригідності; зацікавленості собою, перегворенні себе на об'єкт дослідження, витриманості; для дівчат і жінок – у виразній жіночності, а для юнаків, чоловіків – чоловічості тощо); 4) творчій інтуїції; володінні оптимальним інтелектуальним стилем; 5) постійному самопізнанні та ін.

У поведінці духовне проявляється у: 1) творенні особистістю добра для себе, для рідних, для інших людей та обов'язково, для загального блага; здатності творити милосердя; 2) активній і свідомій боротьбі зі злом; невіддатливості спокусам; 3) правдивій вдячності, покорі, чесності; 4) визначеності та регулюванні життєвого шляху; проактивності та адаптованості в життєвій ситуації, ефективній саморегуляції життєдіяльності (реалістичне цілепокладання, об'єктивна діагностика життєвої ситуації, прогнозування, вчасна та обґрунтована корекція, об'єктивне оцінювання ситуації, самостійність у прийнятті рішень тощо); здатність контролювати життєву ситуацію, знаходити розв'язки проблем, розгадування загадок життя, “знаходження” філософського каменя; ефективному використанні власного досвіду, тверезому ставленні до проблем та суперечностей особистого життя, конструктивному їх розв'язанні; 6) постійному самовдосконаленні (безупинна робота над собою) та ін.

Загалом, під впливом духовного усі психічні стани, властивості і процеси стають одухотвореними, духовне очищує, гармонізує, заспокоює душевний світ людини, дозволяє усвідомити свої проблеми та знайти шляхи їх розв'язання. Наслідками орієнтації на духовне є: 1) реорганізація життєвого світу: переоцінка цінностей, оптимізація спрямованості особистості, реорганізація досвіду, своїх ставлень до світу, до інших людей, до Вічного та минутого, життя та смерті.

Єдність духовного та душевного (психічного) в людині передбачає відновлення її природньої єдності, здійснення задуму Божого про людину як образу Божого, що спрямована на Подобу Божу. Найвищим виразом єднання людини з Богом є таїнство Євхаристії, коли Бог поширює свою присутність у Світі, а сама людина перебуває перед Богом. Людина пізнає духовне інтуїтивно – в молитві, вірі, любові, станах, смиренності, безмовності, безпристрастності та ін.

Духовне впливає на тілесну природу (соматику) людини. Як стверджує К.Юнг, “*дух та інстинкт автономні кожен на свій лад, і обидва однаково обмежують сферу докладання волі*” [6, с.212]. Так, воля особистості “не може вийти за межі психічної сфери: вона не

може розпоряджатися інстинктом, не має влади над духом...” [6, с.212]. Як зазначає вчений, архетип знаходиться “поза сферою психічного, подібно місцю фізіологічного потягу, який корениться безпосередньо в речовинному організмі, перекладаючи своєю психойдною природою міст до речовини взагалі. В архетивному уявленні й у відчутті потягу дух і речовина зіштовхуються на психологічному рівні. І речовина, і дух виступають у душевній сфері в якості характерних ознак змістів свідомості. Те й інше за своєю глибокою природою трансцендентальне, інакше кажучи, не дається наочному уявленню, бо психіка з її змістами є єдина дійсність, що дана нам безпосередньо” [6, с.255].

Духовні процеси обмежують потяги [6, с.103]. Тому “психічні процеси ведуть себе подібно шкалі, вздовж якої ковзає свідомість. Воно то знаходиться близько інстинктивних процесів – і тоді виявляється під їх впливом, то наближається до іншого кінця шкали, де переважає дух, – і тоді навіть здатна асимілювати протистоячі йому інстинктивні процеси. Ці крайності, що породжують ілюзії, – зовсім не патологія: вони утворюють типові для нинішньої норми психічні односторонні позиції” [6, с.243].

У науці виявлено конкретні емпіричні факти, що підтверджують вплив духовного на соматичну. Так, вчені Герцогського університету в Доремі (штат Північна Кароліна, США) запросили ченців, черниць і священників різних конфесій помолитися за 700 пацієнтів місцевої лікарні, які страждали від різноманітних серцевих недуг. Протягом кількох днів Божі люди молилися, а лікарі фіксували стан здоров’я цих хворих. Виявилось, що у 500 пацієнтів завдяки молитвам темпи одужання зросли приблизно на 93%. Вчені припустили, що на роботу серця цілком впливає концентрація на словах молитви як священників, так і самих хворих.

Інше дослідження провела інженер-електрофізик із лабораторії людино-біологічних технологій “НДІ промислової та морської медицини у Санкт-Петербурзі Ангеліна Малаховська. Вона дослідила вплив молитви “Отче Наш” на патогенні бактерії. Для дослідження було взято проби води із різних водоймищ (криниць, рік, озер), в яких містилася кишкова паличка та золотистий стафілокок. Виявилось, якщо над водою прочитати молитву “Отче Наш” і перехрестити її, то кількість шкідливих бактерій зменшується майже у сто разів.

У дослідженнях російських нейрофізиків з’ясувалося, що мозок людини під час молитви працює в особливому режимі, який не схожий на жоден з уже відомих. Учені вивчали електроенцефалограми, одержані в момент, коли священники різних конфесій молилися. Виявилось, що під час молитви біоритми головного мозку значно

сповільнюються: мозок фактично вимикається і настає стан, відмінний від відомих фаз мозку (швидкий сон, повільний сон та фаза бадьорості). Ці повільні ритми (“дельта-ритми” раніше виявляли у немовлят 2-3 місяців. У цьому стані руйнуються патологічні зв’язки між нейронами мозку, бо людина перестає думати про хвороби, що інколи призводить до повного одужання навіть смертельно хворих людей, зокрема онкохворих.

Віруючі люди вважають, що їх фізичне здоров’я та фізичні сили залежать від Божої Благодаті. Так, з екрана телевізора ми бачимо, що чимало спортсменів перед відповідальним моментом у змаганнях (стрибки у висоту, стрибки із жердиною, старт на легкоатлетичному змаганні тощо) чи після успіху (взята висота, забитий гол тощо) хрестяться, надіючись на Божу волю.

Особистість може витіснити духовне, жити поза духовним. Душевне життя без духовного, як зазначає К.Юнг, “є неповноцінне, незбалансоване, однобоке, що те ж саме, що однобока і неповноцінна дієта для тіла” [6, с.114]. Якщо особистість не взаємодіє з духовною сферою, то вона неминуче черпає енергію від двох інших сфер: а) тіла (вишукане харчування, секс, алкоголізм, наркоманія, різноманітні тілесні процедури тощо), що виснажує його; б) соціуму (маніпуляція та пряма експлуатація інших людей, навіть цілих груп, прояв агресії та конфліктності тощо), отримуючи від цього тимчасове егоїстичне задоволення, що швидко минає, натомість приносячи тривогу, сум, невпевненість; водночас твориться зло для людей. На такому шляху людина сама руйнує свою душевну рівновагу, перебуває у неспокої, тривозі. Через гріховність, егоїзм, гординю, самовпевненість, матеріалістичну світоглядну орієнтацію особистість може витіснити духовне та перебувати тільки під впливом тіла (фізіології) і соціального. Вона може тільки вишукано адаптовуватися до оточення і мати від цього миттєві задоволення.

Розрив зв’язку між особистістю (психічним) та духовним джерелом гріха, конфліктів, життєвих проблем окремої людини, груп та суспільства загалом, причиною руйнування цілісної природи людини. Психічне, що відірване від духовного, завжди без міри пристрасне, оскільки в ньому постають людські потреби, у ньому проявляється Я особистості (егоцентрація, суб’єктність, аперцепція, пізнавальний та діяльний (життєдіяльний) стилі тощо). Цей стан можна назвати бездуховністю.

Інтегрально бездуховність проявляється у неповноцінності екзистенції (несамореалізованість, ізоляція від світу та людей, безглуздість, несвобода, деструктивність тощо), *логіці мати* (володіти), *відсутності духовного ідеалу, конструктивного*

життєвого шляху (стагнація, просте фізичне функціонування, регресія тощо).

На емоційно-ціннісному рівні бездуховність проявляється у: 1) відсутності сповіді та каяття; 2) себелюбстві, егоїзмі, потворності, акценті на індивідуальності та одночасній ізольованості від особливого, типового, загальнолюдського, зосередженість на власному Я, насамперед, тілесному (відсутність самотрансцендентності, анархічність, несвобода тощо).

В інтелектуальній сфері бездуховність проявляється у відсутності станів ясної свідомості, зокрема, неусвідомленості головного у житті, нерозумінні сенсу життя, свого “треба”, внутрішніх станів, не-ефективному функціонуванні рефлексії, неоптимальності самоконтролю, самопрогнозування, самодіагностики, самокорекції (якщо вона взагалі є), байдужість до духовного досвіду та духовних проблем життя людини; наявністю дисгармоній у Я-концепції, послабленості творчої інтуїції, неоптимальним інтелектуальним стилем.

На поведінковому рівні бездуховне проявляється у: 1) творенні зла чи потуранні йому; 2) піддаваності спокусам; 3) егоїстичному самоствердженні; 4) деструктивних стосунках з іншими людьми (маніпулювання, неповага, ставлення до іншого як до засобу задоволення власних потреб, ізольованість від інших людей) та ін.

Факт витіснення людиною духовного, бездуховне життя зовсім не є аргументом, заперечення його існування взагалі. Людина, будучи навіть тривалий життєвий період бездуховною, під впливом тих чи інших обставин і чинників може пережити Божественну Благодать. Психологію ще чекає дискусія про співвідношення духовного і психічного, духовного і соціального, духовного і тілесного, як це було в її історії з дискусіями про співвідношення фізіологічного та психічного, психічного і соціального.

У межах духовної парадигми у психології особистості як науці, на нашу думку, слід дотримуватись своєрідного принципу доповнюваності (за аналогією з фізикою), що передбачає узгодженість (реципрокність) психологічного пізнання та справді гуманного (любовного) ставлення до особистості як об'єкта дослідження, взаємопідсилення (синергійність) пізнання та благовоління об'єкту пізнання, а також взаємодоповнювальність (компліментарність) пізнання та конструктивно-позитивного ставлення до досліджуваного.

Згідно цього принципу будь-яке психологічне пізнання повинно виходити з таких методологічних позицій:

- позитивності: орієнтації на добре, моральне і духовне начала в особистості та в людських стосунках; не розробляти негативні концепції особистості, практична реалізація яких передбачає

- розробку маніпулятивних технологій впливу на людину та людські стосунки;
- жертвовності та конструктивності: психологічне знання має передбачати шляхи та засоби вдосконалення внутрішнього світу людини як Творіння Божого та суспільства як Царства Божого на Землі;
 - психологічне пізнання внутрішнього світу особистості вже з самого початку постановки мети дослідження не є голим пізнанням, а доповнюється справді гуманним, позитивним, жертвовним та конструктивним ставленням до особистості. Основним мотивом професійно-пізнавальної діяльності психолога є не його самоствердження як фахівця у певній сфері знань, а мотив жертвовного служіння людині, суспільству та цивілізації. Віншому випадку, поле пізнання дає неповне, навіть неадекватне знання, бо любов є царською дорогою до людини.

Список використаних джерел

1. Євдокимов Павел. Этапы духовной жизни: От отцов-пустынников до наших дней: Пер. с франц. С.Зейденберга, М.Норданского. – М.: Свято-филаретовская московская высшая православно-христианская школа, 2003. – 232 с.
2. Євдокимов Павло. Незбагненна Божа любов: Пер. з франц. – К.: ДУХ і ЛІТЕРА, 2004, 2004. – 132 с.
3. Франкл В.Э. Основы логотерапии. Психотерапия и религия. – СПб: Речь, 2000. – 286 с.
4. Фрейд З. О клиническом психоанализе: Избранные сочинения. – М.: Медицина, 1991. – 288 с.
5. Шпідлік Томаш, Гаргано Іночензо. Духовність грецьких і східних отців; Пер. з італ. Я.Приріз, Р.Паранько. – Львів: Свічадо, 2007. – 144 с. (Серія: Логос).
6. Юнг К.Г. Сознание и бессознательное: Сборник; Пер. с англ. – СПб: Университетская книга, 1997. – 544 с.

It is stated that one of the constituents of personality's sphere of human being is spirituality which is independent from the mental though it interacts with it, properly influencing on all the aspects of personality without exception. It is asserted that personality can supersede the spiritual. The principle of supplementation, the unity of psychological cognition and humane attitude to personality as an object of investigation are formed.

Key words: the spiritual, personality, paradigm, mentality, somatics, principle of supplementation.

Отримано: 4.03.2010

Психолого-педагогічні умови формування лідерських якостей підлітків

У дослідженні визначено психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню лідерських якостей підлітків. На констатувальному етапі дослідження було проведено діагностику рівнів сформованості лідерських якостей підлітків із застосуванням методики соціометрії, методики КОЗ, методики спостережень. На формувальному етапі дослідження було розроблено і впроваджено експериментальну технологію формування лідерських якостей підлітків в умовах дитячого оздоровчого табору, яка передбачала реалізацію в комплексі визначених нами психолого-педагогічних умов.

Ключові слова: лідер, лідерство, лідерські якості, особистісно орієнтований виховний процес, методика соціометрії, методика КОЗ, методика спостережень.

В исследовании определены психолого-педагогические условия, способствующие формированию лидерских качеств личности подростков. На констатирующем этапе экспериментальной работы была проведена диагностика уровней сформированности лидерских качеств подростков с применением методики социометрии, методики КОС, методики наблюдений. На формирующем этапе исследования была разработана и внедрена экспериментальная технология формирования лидерских качеств подростков в условиях детского оздоровительного лагеря, которая предусматривала реализацию в комплексе выявленных психолого-педагогических условий.

Ключевые слова: лидер, лидерство, лидерские качества, личностно ориентированный воспитательный процесс, методика социометрии, методика КОС, методика наблюдений.

Постановка проблеми. Створення нових політичних, соціально-економічних відносин у суспільстві певним чином залежить від того, наскільки кожна людина займає активну життєву позицію, готова до участі в демократичному управлінні суспільством, є лідером свого життя.

Зміна пріоритетів у нашому суспільстві, де головною цінністю є людина, вимагає від сучасної освіти системного, новаторського психолого-педагогічного забезпечення виховного процесу, який ґрунтується на демократичних засадах, принципах особистісно орієнтованої взаємодії. Сучасна психологічна наука є носієм ціннісної реалії щодо розвитку лідерських якостей, які відображають

психологічні й соціальні особливості самоствердження молоді в суспільстві.

Сучасні дослідження проблеми лідерства доводять, що лідером стає людина, яка наділена лідерськими якостями, що може реалізовуватися у відповідних ситуаціях, але в науковій психолого-педагогічній та науково-методичній літературі в достатній мірі не розроблені технології формування лідерських якостей у виховному процесі. Отже, існує об'єктивна потреба в лідерстві, тому проблема формування лідерських якостей підлітків у виховному процесі є актуальною.

Аналіз досліджень та публікацій з проблеми лідерства засвідчив, що існують різні точки зору щодо сутності цього поняття і підходів до його дослідження. Проте дослідники виокремлюють лише один з аспектів лідерства. Так, Б.Паригін трактує лідерство як один з процесів організації та управління малої соціальної групи, яка сприяє досягненню групових цілей в оптимальний термін і з оптимальним ефектом [2]. І.Бех, Р.Кричевський визначають лідерство як вплив на групу, що спонукає її членів до досягнення спільної мети [1]. І.Валер, Ф.Массарик трактують лідерство як міжособистісну взаємодію, яка виявляється в конкретній ситуації за допомогою комунікативного процесу і спрямована на досягнення цілей [5]. Прибічники “теорії рис” (М.Вебер, Л.Бернард, К.Берд) вважають, що людину роблять лідером певні психологічні якості та риси [3]. Зокрема, К.Берд виділив 79 “лідерських рис”, але вони не склали єдиний стабільний комплекс рис лідера, адже рідко вдається знайти збіг “рис” у лідерів від ситуації до ситуації [4]. Прихильники ситуаційного підходу Ф.Фідлер, Т.Мітчел, Р.Хаус вважають, що ефективність лідерства визначається відповідністю якостей лідера й особливостями його поведінки у ситуації [2].

Отже, загальної теорії лідерства поки що не існує. Узагальнивши різні визначення та підходи, ми під поняттям “лідерство” розуміємо стосунки домінування і підпорядкування, впливу в системі міжособистісних стосунків у групі, які призводять до поставленої мети. Лідером є член групи, за яким вона визнає перевагу в статусі і надає право приймати рішення в значущих для неї ситуаціях; він здатний виконувати центральну роль в організації спільної діяльності і регулювати взаємостосунки в групі, а також, завдяки своїм особистісним якостям має переважний вплив на членів групи.

Проблеми виховання лідерів, створення умов для розвитку лідерських здібностей та формування соціально активної особистості розглядали в своїх дослідженнях, зокрема такі відомі психологи:

Л.Божович, Л.Виготський, Д.Ельконін, І.Кон, С.Походенко. Вчені наголошують, що саме в підлітковому віці акти самосвідомості: самопізнання, самооцінка, саморегулювання, самоствердження стають провідними потребами особистості підлітка. Отже, в підлітковому віці формуються риси, які забезпечують ефективне лідерство: цілеспрямованість, самостійність, наполегливість, самоствердження.

Мета статті полягає у вивченні рівня лідерських якостей підлітків та виявленні психолого-педагогічних умов ефективного формування цих якостей в процесі виховної роботи.

Беручи до уваги психологічні особливості підліткового віку і дослідження особистісних рис лідера, ми вважаємо доцільним виокремити якості, які забезпечують ефективне лідерство підлітків: упевненість в собі, наявність волевих якостей, прагнення до самоствердження та самореалізації, вплив на інших, оригінальне, творче мислення, комунікативні та організаторські здібності, уміння приймати правильне рішення у непередбачених ситуаціях, готовність брати на себе відповідальність.

Формування лідерських якостей підлітків відбувається у процесі виховання, де виховання – це процес цілеспрямованого управління формуванням і розвитком особистості відповідно до вимог суспільства. Під формуванням ми розуміємо 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 мотивацій до лідерства. Організація виховного процесу, який визначається як закономірна, послідовна, безперервна зміна моментів розвитку взаємодіючих суб'єктів, передбачає створення необхідних психолого-педагогічних умов, завдяки яким стане можливим формування лідерських якостей підлітків. Психолого-педагогічні умови не виступають цілісною системою формування певних якостей особистості. Натомість реалізація психолого-педагогічних умов, як зовнішніх чинників, під впливом яких у підлітків виникають внутрішні суперечності, дозволяє спрямувати процес виховання на формування лідерських якостей [6].

Нами було визначено такі психолого-педагогічні умови формування лідерських якостей: урахування особливостей і розвиток мотивації лідерства підлітків; забезпечення цілеспрямованого розвитку лідерських якостей підлітків шляхом організації колективу-команди; створення стимулюючого і розвивального середовища на основі використання інтерактивних форм роботи

(колективні творчі справи, рольові та ділові ігри); створення позитивної емоційної атмосфери, що передбачає творче спілкування і партнерську взаємодію підлітків.

На констатувальному етапі експериментальної роботи нами було проведено діагностику рівнів сформованості лідерських якостей підлітків. Дослідження було проведено в дитячому оздоровчому таборі “Буревісник” серед дітей 12-14 років (24 особи) у 13 загоні, що був визначений як експериментальна група, і серед дітей такого ж віку й в такій ж кількості у 14 загоні (контрольна група). У цих групах було проведено констатувальний експеримент.

Використовувались наступні методики:

Методика соціометрії – це інструмент для вивчення системи міжособистісних взаємозв’язків між членами колективу в процесі їх безпосереднього спілкування, що дозволяє виділити лідерів, наближених до них, відторгнених та ізольованих. Соціометричний критерій – це запитання, які задавалися всім членам групи. Дані, отримані за допомогою соціометричного опитування, дозволили мати реальне уявлення про характер і напрямок міжособистісних взаємин у колективі, а також виміряти соціальний статус кожної особистості у соціальній структурі групи.

Методика КОЗ (оцінка комунікативних і організаторських здібностей), за допомогою якої ми визначали рівень комунікативних та організаторських здібностей підлітків. Тест КОЗ складається з 40 питань, відповіді на які були “так” чи “ні”. Кількість балів підраховувалась відповідно до наведеного в методиці ключа, тобто під час обробки результатів співставлялися відповіді дітей з дешифратором і підраховувалася кількість співпадань окремо по комунікативним і організаторським здібностям.

Методика спостережень, під час якої ми виокремили такі компоненти лідерських якостей з визначенням у них ознак, які, на нашу думку, забезпечують ефективне лідерство підлітків й умовно розподілили їх на: *мотиваційний* (впевненість в собі, прагнення до самоствердження і самореалізації); *емоційно-вольовий* (урівноваженість, емоційно-позитивне самопочуття, наявність вольових якостей); *особистісний* (вплив на інших, оригінальне, творче мислення); *діловий* (уміння приймати правильне рішення у непередбачених ситуаціях, готовність брати на себе відповідальність, уміння та навички організаторської роботи).

За результатами констатувального експерименту (**метод соціометрії**) були отримані наступні дані (табл. 1):

Таблиця 1

Статус особистості в групі

Показники	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	12,5 %	8,3 %
Достатній	25 %	12,5 %
Середній	45,8 %	37,5 %
Низький	16,7 %	41,7 %

Аналіз отриманих даних свідчить про наявність невеликого відсотка лідерів у контрольній групі (12,5 %) та ще меншого в експериментальній групі (8,3 %). Це так звана “зона зірок”. До так званої “зони наближених” до лідерів, увійшло 25 % осіб в контрольній групі та всього 12,5 % – в експериментальній. Середній показник мають особи, які увійшли в “зону знехтуваних”. Це – 45,8 % осіб в контрольній групі та 37,5 % в експериментальній. Дані дослідження виявили осіб в обох групах, які не отримали жодного вибору. Вони потрапили в “зону ізольованих” (41,7 % в експериментальній групі та лише 16,7 % – в контрольній).

Застосовуючи соціометричний параметр – “індекс групової згуртованості”, ми отримали наступні результати (табл. 2):

Таблиця 2

Групова згуртованість

Контрольна група	Експериментальна група
8,3 % (кількість взаємних виборів – 6)	8,3 % (кількість взаємних виборів – 6)

Отже, показник групової згуртованості в обох групах однаково низький.

На етапі констатувального експерименту застосовувалася методика

КОЗ (оцінка комунікативних та організаторських здібностей)

Отримані дані представлені в табл. 3:

Таблиця 3

Бали	Контрольна група		Експериментальна група	
	Комунікативні здібності	Організаторські здібності	Комунікативні здібності	Організаторські здібності
5	16,6 %	12 %	20,8 %	20,8 %
4	8,3 %	8,3 %	4,1 %	16,3 %
3	20,8 %	4,1 %	12,5 %	4,1 %
2	8,3 %	16,6 %	20,8 %	16,3 %
1	4,6 %	59 %	41,8 %	42,5 %

На основі даного дослідження ми виявили, що найвищий бал “5”, який відповідає високому рівню розвитку комунікативних та організаторських здібностей, отримали в контрольній групі 16,6 % та 12 % дітей, в експериментальній – 20,8 % і 20,8 %. Ці діти швидко орієнтуються в новій ситуації, вільно спілкуються, приймають самостійні рішення, мають навички організації різноманітних ігор, конкурсів, але ж відсоток таких дітей порівняно невисокий. Бал “4” вказує на достатній рівень розвитку комунікативних і організаторських здібностей. Його отримали в контрольній групі за обома показниками 8,3 % осіб, а в експериментальній – 4,1 % і 16,3 %. Ці підлітки проявляють ініціативу в спілкуванні, постійно намагаються розширити коло знайомств, беруть активну участь в організації заходів. Підлітки, які отримали бал “3” мають середній рівень розвитку досліджуваних здібностей. Вони лише інколи виявляють інтерес до спільної діяльності, соромляться висловити свою думку, не мають організаторських навичок, проте мають шанс на розвиток свого потенціалу. Таких в контрольній групі 20,8 % та 4,1 %, тоді як в експериментальній – 12,5 % та 4,1 %. Діти, які отримали бал “2” мають рівень нижчий середнього – вони не прагнуть до спілкування, почувають себе некомфортно в новій ситуації, погано адаптуються в новому колективі, важко переживають образи – в контрольній групі по комунікативним здібностям таких дітей менше, ніж в експериментальній, лише 8,3 %, порівняно з 20,8 %, а за організаторськими здібностями вони знаходяться майже на одному рівні – 16,3 % та 16,6 %. На низькому рівні розвитку досліджуваних здібностей (бал “1”) знаходяться лише 4,6 % (комунікативні здібності) в контрольній групі, проте в цій групі 59 % дітей, в яких серйозні проблеми з організаторськими здібностями. В експериментальній групі – 41,8 % підлітків з низькими комунікативними здібностями та 42,5 % з низькими організаторськими здібностями.

Беручи до уваги особливості підліткового віку і дослідження особистісних рис лідера, ми, використовуючи метод спостереження, виявили ознаки лідерства і визначили сформованість лідерських якостей (табл. 4):

Таблиця 4

Сформованість лідерських якостей

Показники	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	16,6 %	4,3 %
Достатній	29,1 %	20,8 %
Середній	33,3 %	41,6 %
Низький	21 %	33,3 %

За результатами дослідження виявлено низький рівень сформованості лідерських якостей у 33,3 % дітей в експериментальній групі та 21 % в контрольній. Цей рівень свідчить про слабо виражені лідерські якості. Характерними ознаками цього рівня є: сором'язливість, невпевненість у собі, слабка сила волі, відсутність інтересу, творчих ідей, погане пристосування до нових умов, низький рівень самовираження, швидке відмовлення від цілі, якщо існують перепони. Такі діти майже ніколи не стають лідерами. Середній рівень сформованості лідерських якостей показали 41 % осіб в експериментальній групі та 33,3 % в контрольній групі. Характерними ознаками цього рівня є: недостатня впевненість в собі, слабке прагнення до самореалізації, емоційна нестабільність; підлітки майже не приймають самостійних рішень, у них недостатня сила волі, щоб досягти мети. Такі діти мають слабкий потенціал, щоб стати лідером. Достатній рівень сформованості лідерських здібностей виявили 20,8 % в експериментальній групі та 29,1 %. Характерними ознаками цього рівня є: впевненість у собі, урівноваженість, достатня стійкість до нових умов, самокритичність, але не завжди, здатність до творчого мислення, часткова незалежність, відповідальність, надійність, але не в критичних ситуаціях. Такі діти мають потенціал, щоб стати лідерами, але не завжди цього досягають. Високий рівень сформованості лідерських здібностей в контрольній групі – 16,6 % і всього 4,3 % – в експериментальній. Ознаки цього рівня свідчать про яскраво виражені лідерські якості: впевненість у собі, сильна сила волі, оригінальне, творче мислення, самокритичність, надійність, ініціативність, здатність долати будь-які труднощі задля досягнення мети, легке пристосування до будь-яких умов, наявність навичок організаторської роботи. Такі діти – справжні лідери.

На формуальному етапі дослідження, що проводився серед дітей 13 загону (експериментальна група – 24 особи), нами було розроблено і впроваджено експериментальну технологію формування лідерських якостей підлітків, яка передбачала реалізацію в комплексі психолого-педагогічних умов: урахування особливостей і розвитку мотивації лідерства підлітків; забезпечення цілеспрямованого розвитку лідерських якостей підлітків шляхом організації колективу-команди; створення стимулюючого і розвивального середовища на основі використання інтерактивних форм роботи; створення позитивної емоційної атмосфери, що передбачає творче спілкування і партнерську взаємодію підлітків.

Засобами реалізації формування лідерських якостей нами було обрано інтерактивні форми і методи роботи – ділові й рольові ігри, наприклад, “Якби я був мером”, “Лідер”, “словесний волейбол”;

колективні творчі справи; театралізовані інсценізації, дискусії, вечори запитань і відповідей; конкурси, змагання. Такі форми і методи виховної роботи сприяли зміцненню групової згуртованості, сприяли партнерській діалогічній співпраці, виявили готовність підлітків до взаємної підтримки і допомоги. Підлітки набували умінь працювати в групі, вчилися толерантному спілкуванню, відповідальності, здатності впевнено виявляти свої здібності. До сором'язливих, пасивних дітей застосовувався індивідуально-особистісний підхід, ми проводили неформальні, довірливі бесіди, під час яких обговорювали проблеми; намагалися виявити інтереси таких дітей, допомогти подолати невпевненість у собі, повірити в свої сили, зацікавити їх і залучати до активної творчої роботи в колективі, допомогти довести, що вони можуть займати гідне місце в колективі.

Після впровадження експериментальної технології нами було повторно продіагностовано рівень сформованості ознак лідерства у підлітків експериментальної і контрольної груп.

Результатом формувального експерименту є достовірна різниця між рівнями сформованості ознак лідерства в експериментальній групі і контрольній групах.

Метод соціометрії (табл. 5):

Таблиця 5

Статус особистості в групі

Показники	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	12,5 %	29,1 %
Достатній	25 %	29,1 %
Середній	41,6 %	25 %
Низький	20,9 %	16,8 %

Дані таблиці свідчать про суттєве підвищення соціального статусу особистості в експериментальній групі. Лідерів збільшилося з 8,3 % до 29,1 %, наближених до них збільшилося з 12,5 % до 29,1 %. В “зоні ізольованих” в експериментальній групі зменшилось з 41,5 % до 16,8 % підлітків, натомість показники в контрольній групі майже не змінилися, а ще відзначились зростанням відсотка “ізольованих” підлітків з 16,7 % до 20,9 %.

Застосовуючи соціометричний параметр – “індекс групової згуртованості”, ми отримали після формувального експерименту наступні результати (табл. 6):

Таблиця 6

Групова згуртованість

Контрольна група	Експериментальна група
13,8 % (виборів 10)	20,8 % (виборів 15)

Отже, завдяки запровадженій нами технології, групова згуртованість покращилась в експериментальній групі з 8,3 % до 20,8 %, тоді, як в контрольній групі цей показник зріс з 8,3 % до 13,8 %.

Після впровадження експериментальної технології нами було проведено діагностику за методикою КОЗ (табл. 7):

Таблиця 7

Бали	Контрольна група		Експериментальна група	
	Комунікативні здібності	Організаторські здібності	Комунікативні здібності	Організаторські здібності
5	16,6 %	16,6 %	33,3 %	29,1 %
4	8,3 %	8,3 %	25 %	20,8 %
3	20,8 %	8,3 %	20,8 %	12,5 %
2	29,1 %	16,6 %	16,6 %	20,8 %
1	25,2 %	50,2 %	4,3 %	16,8 %

Отже, завдяки спеціально організованій, різноманітній за змістом діяльності, ми маємо позитивну динаміку сформованості комунікативних і організаторських здібностей в експериментальній групі. В контрольній групі показники цих здібностей майже не змінилися.

На завершальному етапі формувального експерименту ми проаналізували наші спостереження й отримали наступні результати (табл. 8):

Таблиця 8

Сформованість лідерських якостей

Показники	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	20,8 %	25 %
Достатній	25 %	16,6 %
Середній	45,8 %	54,1 %
Низький	8,4 %	4,3 %

Отже, в результаті формувального експерименту змінилися в позитивний бік показники сформованості лідерських якостей підлітків експериментальної групи. На високому рівні такі якості виявилися у 25 % підлітків (до експерименту – 4,3 %), на достатньому рівні у 16,6 % (до – у 20,8 %), на середньому рівні 54,1 % (до – 41,6 %), на низькому рівні 4,3 % (до – 33,3 %).

Висновки. Проведене нами дослідження дає певну можливість вирішувати питання формування лідерських якостей підлітків у виховному процесі. Було створено умови для самоствердження, самореалізації підлітків, вияву їхніх здібностей, формування

творчого мислення. Організовуючи різноманітні творчі заходи, ми в такий спосіб створювали розвивальне і стимулююче середовище, з доброзичливими відносинами, враховуючи інтереси і бажання підлітків, їх здібності. Підлітки набували впевненості, відповідальності, вмінь і навичок організаційної роботи, комунікації, самостійності, творчого розвитку. Отже, подальшого дослідження потребують питання формування лідерських якостей в дітей різного віку, психолого-педагогічні умови реалізації прагнення дітей різного віку до лідерства, удосконалення технологій формування лідерських якостей.

Список використаних джерел

1. Кулініч І. Психологія управління / І. Кулініч. – К.: Знання, 2008. – 292 с.
2. Москаленко В. Соціальна психологія / В. Москаленко. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
3. Татенко В. Типологія лідерства / В. Татенко // Психолог. – 2006. – № 34. – С. 12-14.
4. Циба В. Системна соціальна психологія / В. Циба. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 328 с.
5. Шалагинова Л. Психологія лідерства / Л. Шалагинова. – СПб.: Речь, 2007. – 464 с.
6. Ягоднікова В. Виховання лідерів / В. Ягоднікова // Виховна робота в школі. – 2009. – № 10. – С. 2-36.

In research certainly psychologo-pedagogical terms which are instrumental in forming of leaders qualities of teenagers. On the establishing stage of research diagnostics of levels of formed of leaders qualities of teenagers was conducted with the use of method of sotsyometryu, methods of communicative-organizational capabilities method of supervisions. On the forming stage of research it was developed and inculcated experimental technology of forming of leaders qualities of teenagers in the conditions of child's health camp, which foresaw realization in the complex of psychology-pedagogical terms certain by us.

Key words: leader, leadership, leader's qualities, personal oriented bringing up process, method of sotsyometryu, method of communicative and organizational capabilities, method of supervision.

Отримано: 9.03.2010

Критерії прояву феномена дружби в підлітковому віці

У статті розглядається підліткова дружба, як підлітки розуміють феномен дружби, а також якими критеріями вони керуються при виборі друзів.

Ключові слова: підліток, симпатія, дружба.

В статье рассматривается подростковая дружба, как подростки понимают феномен дружбы, а также какими критериями они руководствуются при выборе друзей.

Ключевые слова: подросток, симпатия, дружба.

Постановка проблеми. Підлітковий вік схожий на міст між дитинством та юністю, між незрілістю та зрілістю, по якому кожен повинен пройти, перш ніж стати відповідальною і творчою дорослою людиною. Ця особливість проявляється в фізичному, розумовому, моральному, соціальному та духовному розвитку особистості

Як пише дослідник психологічних проблем підліткового віку Т. Драгунова, що у підлітка, в цьому віці, виникають нові потреби, інтереси, прагнення, переживання, вимоги до дорослих і товаришів, а також формуються цінності, які більш зрозумілі і близькі одноліткам, ніж дорослому. Тому спілкування з дорослими вже не може цілком задовольнити потребу у спілкуванні з товаришами [2].

Адже під впливом на особистість підлітка друзів, товаришів, однолітків і соціального середовища відбувається його ідентифікація. Усвідомлений вибір друзів з численного числа знайомих і товаришів стає можливим для підлітка завдяки новій формі інтелектуальної діяльності – мислення в поняттях.

Поява узагальнених понять призводить до формування у свідомості дитини ідеалів і, перш за все, ідеалів дружби і друга. Відповідно до цих ідеалів підлітки намагаються знайти собі друзів. Отже, для розуміння розвитку особистості сучасного підлітка важливо досліджувати не тільки особливості розвитку дружніх стосунків дітей, а й прояснити особливості прояву підлітками феномена дружби та критерії, за якими вони обирають собі друзів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З кінця 19 століття і до сьогодні до феномена підліткової дружби виявляють інтерес представники різних психологічних галузей і течій, а саме такі, як:

Г. Андреева, Т. Драгунова, Д. Ельконін, І. Кон, В. Казанська, І. Каіров, А.Мудрик Л. Петровська, В. Роменець, Р. Селіванова, В. Семиченко, Н. Скотна, І. Страхов, І. Стрелкова, Я. Український, В. Фомічова та інші.

Основна мета роботи полягає у з'ясуванні критеріїв прояву підлітками феномена дружби.

Основний матеріал і результати дослідження. Для підліткового віку характерний помітний розвиток почуття особистої дружби, справжньої потреби у дружньому спілкуванні. “Не уявляю собі життя без дружби”; “Дружба – це найкраще, що може бути в людини”, – вважають підлітки. Мотиви дружби стають більш глибокими. Дружать вже не тільки тому, що сидять за однією партою або живуть в одному будинку, як це часто буває у молодших школярів, а на ґрунті спільних інтересів, захоплень, спільної діяльності, взаємної поваги і симпатії, довіри і розуміння, споріднених поглядів і смаків. Якщо дітям молодшого віку притаманна самотність, то підліток не схильний пасивно чекати, коли прийде дружба. Він активно прагне знайти близького товариша, друга, серед своїх однолітків, випробовує їх у якості друга. Д. Ельконін і Т. Драгунова говорять про наявність спеціальної діяльності з пошуку друга, що носить, за їх термінологією, “орієнтовно-споживчий” характер [1]. Дружні стосунки в підлітковому віці є більш глибокими, змістовними і стійкими, носять емоційно-напружений характер. Припинення дружніх стосунків часто сприймається дуже болісно. “Був хороший друг. Його батьків перевели в інше місто, він поїхав, і будь-який інтерес до життя пропав”, “Моя улюблена подруга поїхала, і мені ніщо не миле”.

Детально досліджував товариські і дружні взаємини підлітків І. Страхов. Він розрізняє три основні форми взаємовідносин підлітків – товарищескість, товариство і дружбу, які є важливим фактором розвитку їх особистості. Товарищескість передбачає виконання разом спільних справ, контакти в навчальній роботі, у трудовій діяльності, у проведених дозвілля, взаємодопомога різних видів. Все це супроводжується специфічною емоційною атмосферою спілкування.

Товариство – більш складне явище. Його психологічною основою є почуття колективізму, єдність думок з різних питань, атмосфера товариської співпраці, інтелектуальне спілкування як широкий і вільний обмін думками, судженнями, а також такий емоційний чинник як прихильність один до одного, почуття взаємної симпатії.

По відношенню до дружби товариство буде генетично ранньою формою взаємин. Дружба більш вибіркова, більш інтимно, передбачає тісне зближення підлітків, тісний психологічний контакт,

довірливість стосунків. Дружба підлітків ґрунтується на єдності потреб та інтересів, цілей і прагнень, спільності в розумінні різних питань. Справжня дружба підлітків носить активно-дієвий характер, що проявляється в готовності допомогти другу, доброзичливій критиці його недоліків.

Товариство і дружба широко поширені серед дітей різного віку, але, як зазначає І. Страхов, на стадії підліткового віку дружба за своєю структурою і функціями представляє новий рівень розвитку цієї форми взаємовідносин, служить взаємодоповненням і збагаченням особистості друзів, усвідомлення якостей своєї особистості, самовиховання і в результаті – моральному розвитку підлітків [5].

Потреба підлітка реалізувати себе в спілкуванні з однолітками виникає тому, що вони стають своєрідним дзеркалом, яке відображає подібність та відмінність підлітка з ними. Однолітки стають еталоном для наслідування, за ним підліток звіряє свої цінності, оскільки останні можуть бути такими ж, як і в інших особистостях. Потреба бути прийнятим середовищем значущих людей, страх бути відкинутим є головними в спілкуванні підлітка. Щоб зрозуміти сутність підліткової дружби, звернемося до досліджень А. Петровського, які розпочаті ще в середині 60-х рр. XX ст. Мова йде про згуртованості людей в процесі виконання спільної діяльності. Вчений пише: “В спільнотах, що об’єднують людей на основі спільної, суспільно значущої діяльності, взаємини людей опосередковуються її змістом і цінностями” [4, с. 31]. Увагу привертає в такій позиції вказівка на те, що стосунки в процесі спілкування залежать від діяльності, яку виконують люди.

Для підлітків стосунки з товаришами-однолітками – це відношення принципової рівності, що дозволяє дітям бути рівноправними учасниками всіляких справ. Ставлення дитини до однолітків (особливо до друзів) будується згідно з певними нормами дорослої “моралі рівності”, а в основі стосунків з дорослими все ж таки є “дитяча мораль” послуху. В результаті чого можливі такі наслідки: через стосунки з однолітками в підлітковому віці більш повно проявляється, так зване, спілкування-співробітництво. Стосунки з дорослими стають менш значущими для формування особистості підлітка та його дорослості; спілкування з однолітками приносить підліткам більше духовного задоволення, ніж з дорослими. Ще В. Сухомлинський писав, що вже у 13–14-літніх підлітків основою дружби, частіше стають духовні інтереси і потреби, ніж захоплення якимось іншим видом праці [6, с. 219] Спілкування стає суб’єктивно більш необхідним і значущим.

У дружбі підліток починає визначати орієнтири, життєво важливі для його поведінки, постійно порівнюючи те, що він робить,

з тим, що від нього чекають інші. Дружба з певною групою однолітків виникає з різних причин. Якщо в значущій групі, з якою спілкується підліток, цінується сила, витривалість, спритність тощо, то він об'єднується з однолітками, які мають ці фізичні якості. Така дружба сприяє тому, що підліток буде займатися фізичними вправами або спортом. Він буде відчувати себе захищеним. В основі такої дружби лежить навіювання, підліток хоче бути таким же, як інші, тому наслідує манеру поведінки та спілкування. Ще один варіант: підліток тягнеться до однолітків, які цінують його за якусь якість (розум, комунікабельність, вміння добре грати в шахи або шашки і т. п.). Його особа стає важливою для інших, і він відчуває себе потрібним. Така дружба розвиває навички управління, командування. Підліток стає більш впевненим і відчуває себе лідером і спілкування підлітків при цьому відбувається у формі домінування. Третій варіант підліткової дружби: обидва (або декілька) мають однаковий потенціал і стають лідерами. У такій дружбі взаємодія підлітків приймає форму змагання або боротьби. Така дружба стає значущою на довгі роки. Буває і так, що підлітки взаємодіють, то домінуючи над одним, то підкоряючись іншому. Очевидно, така дружба швидше за все може бути збитковою і нести у собі заряд неконструктивності (хуліганства, асоціальності, жорстокості та ін.) [3, с. 75-79].

Виходячи з вищесказаного було проведено анкетування, під назвою “Дружба”, в якому взяли участь 350 учнів 13-15 років загальноосвітніх шкіл I-III ступенів м. Бердянська, шкіл Бердянського району та шкіл Токмацького району Запорізької області. Учнів восьмих класів в анкетуванні взяло участь 174, дев'ятих – 186.

Метою даного анкетування було з'ясувати як розуміють підлітки феномен дружби, а також якими критеріями вони керуються при виборі друзів.

Першим кроком у дослідженні прояву атракції в підлітковому віці, було з'ясування ступеня розуміння дітьми феномена дружба. Для цього учням 8-х та 9-х класів було запропоновано дати відповіді на ряд запитань.

Повнота розуміння підлітками феномена дружба визначалася за відповідями на запитання “Що таке дружба?”. Відповіді було розділено на три групи за рівнем розуміння цього поняття.

До першої групи увійшли відповіді, що виражають *повне* розуміння феномена дружба. Це відповіді, які найбільш вірно тлумачать даний феномен, шляхом розкриття його характерних ознак, таких як безкорисливість взаємин між людьми, стосунки засновані на довірі, взаємоповазі, щирості, взаємних симпатіях, загальних інтересах і захопленнях.

Друга група включає в себе відповіді, які *неповно* розкривають досліджуваний феномен. В даних відповідях феномен дружби розглядається, як одна з її характерних ознак.

Відповіді, в яких не було, принаймні, приблизного визначення даного феномена, нами були віднесені до третьої групи з *низьким* рівнем розуміння такого психологічного явища, як дружба.

Дані про рівні розуміння дітьми 13-15 років феномена дружба наведені у табл. 1.

З табл. 1 чітко видно, що показники груп розуміння феномена дружба підлітками з віком зростають. Це пояснюється тим, що підлітки проходять загальнопсихологічний розвиток, який проявляється у стрімкому подорослішанні підлітків та отримують ті знання, які допомагають їм глибше пізнати феномен дружби в цілому.

Таблиця 1

Розуміння підлітками феномена дружба (в %)

Групи розуміння підлітками феномена дружба	Кількість учнів %	
	8 клас	9 клас
Повне	17,4	25,9
Неповне	45,2	56,8
Низьке	37,4	17,3

Окрім цього, отримані результати відповідей підлітків вказують на те, що різниця між 8-и та 9-класниками у групі повного розуміння складає 8,5%, це свідчить про те що, ні восьмикласники, ні дев'ятикласники не мають повного багажу знань, які дали змогу підліткам повністю розібратися в феномені дружби та для того щоб, без труднощів будувати дружні стосунки з однолітками. Однак слід зауважити, що показники дев'ятикласників вищі, ніж у восьмикласників, це можна пояснити більшим досвідом у міжособистісних стосунках підлітків з однолітками.

Хоча результати відповідей групи повного розуміння досліджуваного феномена, мають нижчі показники, відносно інших груп. Відповіді даної групи дали більш точні визначення досліджуваного явища. Наприклад: "Дружба – це взаємовідносини між людьми, які розуміють і довіряють один одному" (Олександр Б., 8 кл.), "Дружба – це коли дві людини спілкуються між собою, довіряють свої таємниці, мають спільні життєві інтереси" (Яна Ш., 8 кл.), "Дружба – це коли дві людини довіряють одна одній, підтримують в тяжку хвилину, мають спільні інтереси" (Дмитро З., 9 кл.), "Дружба – це коли людина спілкується з іншою людиною безкорисливо и сприймає її такою, яка вона є" (Дарина С., 9 кл.).

Відповіді більшості дітей віднесені до групи неповного розуміння феномена дружба, в 8-х класах це 45,2%, а в 9-х класах – 56,8%. В

своїх відповідях вони дружбу асоціюють з окремими її характерними ознаками, чи взагалі з поняттям “Друг”, наприклад: “Дружба – це взаємоповага” (Аня В., 8 кл.), “Дружба – це спільні інтереси” (Сергій К., 9 кл.), “Дружба – це людина, якій ти довіряєш” (Микола Л., 8 кл.).

Аналіз отриманих результатів показав, що визначення феномена дружби у певного відсотка підлітків викликає труднощі. Серед учнів 8-х класів цей відсоток складає 37,4%, що значно вищими ніж у 9-х класів – 17,3%. Відповіді даних учнів характеризуються повною відсутністю, хоча б елементарного визначення цього явища. Наприклад: “Дружба – це дружба” (Олексій Р., 8 кл.). Провівши індивідуальні бесіди з таким дітьми, стає зрозумілим те, що в більшості вони не знають якими словами охарактеризувати цей феномен, але й є не великий відсоток 6,7% опитаних підлітків, які ще й досі не мали справжніх дружніх стосунків, і саме тому не знають, що це таке.

Спиралючись на результати отриманих відповідей, наступних двох запитань: “Що тобі подобається в стосунках з однолітками?”, “Що тобі не подобається в стосунках з однолітками?”, нами були визначені особливості міжособистісних стосунків підлітків. Чинники, що впливають на їх формування ми розподілили на дві групи.

Першу групу складають *позитивні чинники*, що включають в себе риси характеру, типи поведінки, що викликають симпатію. В нашому випадку до таких чинників ми віднесли наступні компоненти: спільні інтереси, спілкування, розуміння, щирість, чуйність.

Відсоткові показники кожного з компонентів, залежно від вікових особливостей, можна простежити, звернувшись до табл. 2.

У підлітковому віці велике різномаття спільних інтересів, вони можуть бути пізнавальними, громадськими, трудовими, спортивними, естетичними, читацькими тощо. Саме тому, з отриманих даних видно, що спільні інтереси займають провідне місце, серед виділених нами компонентів групи позитивних чинників, що викликають симпатію.

Відносно великі відсоткові показники мають чинники спілкування та розуміння. Це пояснюється тим, що спілкування є однією з провідних діяльностей підліткового віку, а потреба в розумінні є однією з найважливіших потреб даного віку. Окрім цього, дані феномени тісно пов’язані між собою. А. Леонтьєв, Г. Андреева вважають, що спілкування – це складний багатоплановий процес установалення і розвитку контактів між людьми, який формується потребами в спільній діяльності і включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини.

Таблиця 2

**Співвідношення групи позитивних чинників,
що викликають симпатію (в %)**

Компоненти групи позитивних чинників	Кількість учнів %	
	8 клас	9 клас
Спільні інтереси	36,8	37
Спілкування	27,7	28,4
Розуміння	20,8	21
Щирість	10,9	11,1
Чуйність	4,7	2,5

Значно нижчі показники отримали такі позитивні чинники, як щирість та чуйність. Щирість є необхідним чинником при формуванні симпатії підлітків один до одного. Адже щирість – один з аспектів чесності, правдивості і для дітей даного віку. А відсутність протиріч між реальними почуттями і намірами щодо іншої людини і тим, як ці почуття і наміри виражаються словами, є одним з важливих факторів щирості в підлітковому віці. Відсоткові показники компоненту щирості, відносно невеликі, але як у восьмому (10,9%), так і дев'ятому (11,1%) класах майже однакові.

Хоча чуйність й не дуже поширений, порівняно з іншими компонентами, але ми його також враховуємо в аналіз компонентів, що викликають симпатію між підлітками. Однак слід зауважити, що компонент чуйності в дев'ятому класі має значно нижчий відсоток (2,5%), ніж відсоток (4,7%) у восьмому класі. Це пояснюється тим, що з віком дана риса характеру стає менш важливою, порівняно з іншими рисами, при виникненні симпатії, бо провідною діяльністю в цьому віці є спілкування, як спосіб обміну інформацією, а почуття займають другорядне місце в міжособистісних стосунках підлітків.

Якщо проаналізувати всі, зазначені вище, показники, то можна зробити висновок, що для підліткового віку важливим для виникнення симпатія є спільні інтереси, спілкування та розуміння, більш другорядне місце у них займають щирість і чуйність. Це говорить про те, що в цьому віці діти ще керуються когнітивними стилями поведінки. Для цього віку є характерним когнітивний дисонанс, тому що в даному віці вже складаються певні уявлення та знання щодо правильного поводження при спілкуванні з однолітками, але разом з тим ще не достатньо знань як розпізнати чийсь та проявити свої емоції.

Відповідно друга група включає в себе *негативні чинники* – це також певні риси характеру, типи поведінки та спілкування, які,

навпаки, викликають антипатію. До даної групи чинників входять такі компоненти: скритність, егоїзм, заздрість, брехня, сварливість.

Відсоткові співвідношення показників даних компонентів можна порівняти за допомогою табл. 3

Таблиця 3

**Співвідношення групи негативних чинників,
що викликають антипатію (в %)**

Компоненти групи негативних чинників	Кількість учнів %	
	8 клас	9 клас
Скритність	32,3	33,8
Егоїзм	25,9	26,2
Заздрість	19,1	19,7
Брехня	13,2	13,5
Конфліктність	9,5	6,8

З таблиці чітко видно, що в групі негативних чинників, перші три місця займають: скритність, егоїзм та заздрість. Всі ці чинники є характерними для дітей підліткового віку. Скритність – схильність і бажання приховувати інформацію про себе. Вона буває особистим проявом замкнутості, інтроверсії або може бути пов'язана з корисливими мотивами. В підлітковому віці, як ми вже це помітили, скритність не схвалюється, тому що скритні однолітки менш передбачувані, порівняно з відвертими. Окрім цього, підлітки, будуючи стосунки з однолітками, розкриваються перед нами, відкривають свої таємниці і цього ж вони вимагають від своїх друзів. І саме наявність в дитини такої риси характеру, як скритність, і є основною причиною появи антипатії до неї. Егоїзм займає друге місце, це пояснюється віковими змінами, адже з процесом подорослішання з'являється підлітковий максималізм, однією зі складових, якого є егоїзм.

Заздрість – ще один компонент, групи негативних чинників, що викликають антипатію серед підлітків. У підлітковому віці існує багато приводів для заздрощів, серед яких: вміння іншого однолітка легко спілкуватися з оточуючими і завойовувати симпатію, заздрість викликає і необмежені можливості проводити вільний час за своїм вподобанням, тощо. Причину появи заздрості серед підлітків можна пояснити словами Д. Роулз, який зазначає, що головним психологічним джерелом схильності до заздрості є відсутність впевненості у власній значимості, поєднане з почуттям безсилля [7].

Останні два чинники, брехня та конфліктність, мають дещо нижчі показники, ніж попередні чинники. До брехні підлітки вдаються при спілкуванні з однолітками, щоб прикрасити свої якості,

можливості та здібності, тобто привернути цим до себе ще більше уваги. Конфліктність є також негативним чинником, що впливає на виникнення антипатії. Адже для цього віку конфліктність є дуже характерною, бо за допомогою неї вони, по-перше, ніби захищають себе від оточуючих, а по-друге, вона є одним із способів прояву підліткової поведінки.

Отже, підсумовуючи, слід зазначити, що серед чинників, що не викликають у підлітків симпатію, перші місця займають ті якості, які не задовольняють певні підліткові потреби. А останні місця – ті якості, які також не відповідають підлітковим вимогам, стосовно їхніх симпатій, однак вони є дуже поширеними в поведінці самих підлітків.

Висновки з даного дослідження. Як висновок, зазначимо, що результати анкетування підтверджують той факт, що діти в підлітковому віці, ще недостатньо розуміють феномен дружби. І ті критерії, за якими вони обирають друзів, цілком відповідають їхнім віковим потребам.

Перспективи подальшої нашої роботи полягають у дослідженні мотивів розвитку симпатій і дружби в підлітковому віці; факторів, що викликають абстракцію серед підлітків та розуміння підлітками ставлення до самого себе та до свого друга.

Список використаних джерел

1. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. — М., 1967. — 360 с.
2. Драгунова Т. В. Подросток. — М.: Знание, 1976. — 96 с.
3. Казанская В. Г. Подросток. Трудности взросления. — СПб.: Питер, 2006. — С. 75-79.
4. Петровский А. В. Личность, деятельность, коллектив. — М.: Политиздат, 1982. — С. 31.
5. Страхов И. В. Психологические типы дружбы подростков // Вопросы психологической типологии. — Саратовский государственный педагогический институт, 1971. — 22 с.
6. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. — М.: Молодая гвардия, 1971. — 219 с.
7. Ролз Дж. Теория справедливости. — Новосибирск: Издательство Новосибирского университета, 1995. — 535 с.

The article deals with teenage friends, as teenagers understand the phenomenon of friendship, as well as what criteria they are guided in choosing friends.

Key words: adolescent, sympathy, friendship.

Отримано: 10.03.2010

Інтелектуально пасивні школярі як причина низької результативності в учінні

У статті розглянуто основні провідні принципи інтелектуальної пасивності школярів. Визначено основні види та групи дітей з різною інтелектуальною пасивністю, труднощами в учінні. Описано психологічні особливості пасивної орієнтації в поведінці молодших школярів. Запропоновано основні форми роботи.

Ключові слова: інтелектуальна пасивність, низька результативність в учінні, молодший школяр, пасивна орієнтація у поведінці.

В статье рассматриваются основные ведущие принципы интеллектуальной пассивности школьников. Определены основные виды и группы детей с разной интеллектуальной пассивностью, трудностями в учении. Описаны психологические особенности пассивной ориентации в поведении младших школьников. Предложены основные формы работы.

Ключевые слова: интеллектуальная пассивность, младший школьник, низкая результативность в учении, пассивная ориентация в поведении.

Реформування політичної, соціальної, економічної систем, демократизація і гуманізація усіх сфер суспільного життя безпосередньо пов'язані з удосконаленням системи навчально-виховної роботи сучасної школи, становленням підготовки високоінтелегентної, внутрішньовільної і свідомої особистості, здатної розв'язувати соціальні і економічні проблеми молоді суверенної держави.

Реалізація завдань вдосконалення навчально-виховної роботи сучасної школи потребує якісного нового підходу до навчання і виховання дітей. На думку І.Д.Беха, це можливо за умови організації особистісно орієнтованого навчання, кінцевою метою якого є максимальне розкриття індивідуальних можливостей особистості кожного. Навчання повинно бути розвиваючим, спрямованим на здобуття дитиною нових знань і способів розумової діяльності, формування здібностей дитини [1, с.12].

Однак, як свідчить практика, втілення цих завдань в реаліях життя ускладнюється нестабільністю соціально-економічних процесів сьогодення, перевантаженням малоефективними технологіями навчання в школі та збереженням авторитарних форм спілкування вчителів з учнями, що значною мірою знижує потенціал розвитку дитини.

Особливої уваги потребує процес формування особистості молодшого школяра, що відбувається під безпосереднім, домінуючим впливом дорослих. За певних умов цей період може бути як найбільш сензитивним, так і негативним у розвитку дитини. Поступово зміна ігрової діяльності у навчальну, як провідну розпочинається одночасно, коли діти йдуть до школи.

Інтенсивність цього процесу у дитини обумовлена зовнішніми і внутрішніми умовами. Зовнішньою умовою психічного розвитку особистості є активна взаємодія дитини з соціальним середовищем (предметним світом і світом людей), що дозволяє їй виробити суб'єктну позицію у процесі соціалізації. Внутрішньою умовою рушійної сили розвитку, становлення і соціалізації особистості є психічна активність. Протилежною стороною психічної активності є пасивність, яка знижує адаптивну, захисну й інтегративну функції "Я" [2].

Як свідчать результати нашого дослідження, дефіцит активності у свідомості, спілкуванні і діяльності деформує процес соціалізації особистості дитини і виявляється в уникненні контактів, порушенні взаємодії як з однолітками, так і з дорослими, схильності до самотності.

Намагання бути прийнятним соціумом і невміння встановлювати бажані взаємовідносини, страх невідповідності очікуванням дорослих, примушують дитину до застосування психологічного захисту, який може бути як активним, так і пасивним. Значна кількість учнів потребують спеціального підходу в процесі навчання і виховання, як свідчить практика і результати психологічних досліджень, особливу групу таких дітей становлять інтелектуально пасивні школярі. Вивчення саме такої групи дітей потребує додаткового наукового дослідження.

Мета статті: вивчити провідні теоретичні засади інтелектуальної пасивності учнів, виділити психологічні особливості пасивної орієнтації у поведінці молодших школярів з низькою результативністю в учінні, розробити шляхи психолого-педагогічної корекції.

У своїй статті ми виходили з припущення, що пасивність виникає при дефіциті психічної активності у зовнішньому та внутрішньому плані, призводить до порушення саморегулюючої функції "Я", проявляється у різних формах і видах поведінки.

Проблеми інтелектуальної пасивності учнів вивчалися багатьма вченими: Д.Б.Богоявленською, Л.І. Божович, Н.С. Лейтес, А.К. Марковою, М.В. Матюхіною, Н.О. Менчинською, Л.В. Орловою, Л.С. Славіною, В.С. Юркевичем та ін. Дослідниками інтелектуальна

пасивність розглядається як наслідок неправильного виховання і навчання, коли дитина не пройшла протягом життя певний шлях розумового розвитку, не навчилася певним інтелектуальним навичкам та вмінням [2]; [5];[6]; [7]; [8];[10];[11].

Науковці виділяють наступні **причини виникнення** інтелектуальної пасивності молодшого школяра: знижена інтелектуальна активність; дефекти розвитку; фізичний стан здоров'я, який знижує розумові можливості; перевтома організму як наслідок напруженої роботи на уроках; невміння швидко виконувати домашні завдання; занадто частий перегляд телебачення; надмірне перевантаження дитини різноманітними видами діяльності (секції, кружки та ін.); несформованість пізнавальних інтересів, розумових навичок та вмінь; завищений рівень домагань; переживання дискомфорту при розумовому напруженні; підвищена реакція на новизну; своєрідність, шаблонність уяви; поверховий характер пізнання; негативне ставлення до інтелектуальної діяльності; особистісна тривожність; несформованість мотивів учіння; ускладнення навчального матеріалу; небажання займатися навчальною діяльністю у зв'язку з завищеною або заниженою самооцінкою, яка виникла через стійку неуспішність; порушення взаємовідносин з вчителями; безініціативність; послаблення, або надмірний контроль з боку батьків; зацікавленість позашкільною діяльністю.

Виникнення і закріплення пасивності у дітей обумовлені і особливостями темпераменту, характеру, такими рисами, як сором'язливість, вразливість і невпевненість у собі. Учні не проявляють ініціативності й активної участі в житті дитячого колективу. Таких дітей необхідно долучати до виконання спільної діяльності, навчати управляти своєю активністю, регулювати її, а також виховувати в собі психологічну якість – організованість. Поняття “активний учень” й “організований учень” близькі один до одного за змістом, але зміст їх не збігається повністю, оскільки організований учень активний, але не всякий активний учень є організованим, тобто вміє управляти своєю активністю, тримати себе в руках.

Вченими виділяються можливі труднощі у навчанні таких дітей:

1. При низькій працездатності відбувається зниження активності уваги і процесу запам'ятовування.
2. Діти краще запам'ятовують наочно-образний матеріал, ніж абстрактні поняття.
3. Недостатній розвиток короткочасної пам'яті впливає на процес засвоєння учнями навчального матеріалу на уроках математики, письма, читання.

4. Є труднощі в оволодінні математичними навичками, з розвитком практичного мислення.

5. Несформованість уявлень про довколишній світ, людей та їх взаємовідносини.

6. Не відповідають на питання, не виявляють здатності до пояснення своїх дій, найчастіше мовчать, хоча можуть бути підготовленими до уроку.

7. Обирають завдання, які є найбільш легкими і не потребують довгого обдумування.

8. Заучують матеріал без його осмислення, не виділяють логічних зв'язків, тому погано орієнтуються і розуміють зміст прочитаного.

С.І. Ожегов і К.К. Платонов вважають пасивність властивістю особистості, протилежну активності. Такі люди характеризуються неактивністю, інертністю, млявістю, бездіяльністю, байдужістю до довколишньої дійсності, залежать від діяльності інших, не виявляють самостійності [9].

У вітчизняній психології проблему інтелектуальної пасивності учнів досліджували Л.В. Орлова, Л.С. Славіна. Науковці виділяють наступні особливості інтелектуально пасивних дітей: знижений рівень інтелектуальної діяльності, обумовлений процесом виховання й проявляється у недостатній сформованості інтелектуальних умінь і навичок, у негативному ставленні до розумового навантаження; у використанні "обхідних шляхів" при виконанні інтелектуальних завдань; відсутність пізнавального інтересу до такої діяльності.

Відсутність пізнавального інтересу, які не мають для дитини безпосереднього практичного значення, призводить до утворення в таких дітей звички працювати з мінімальною затратою розумової активності. Діти звикають до цього, а іноді навіть й уникають її. Тому учні не здобувають інтелектуальних умінь і навичок, або отримують значно менше, ніж їх однолітки, що спричиняє недостатнє засвоєння певних знань.

Негативне ставлення до інтелектуальної діяльності, найчастіше виникає в тих випадках, коли дитині пред'являються вимоги, яких вона виконати не може, оскільки для більшості учнів вони з'являються вперше, коли дитина йде до школи і провідною діяльністю стає навчальна [10].

Виділяють 3 чинники, які викликають дефекти у пізнавальній діяльності учнів і тим самим впливають на їх результативність в учінні: несформованість прийомів навчальної діяльності; нерозвиненість психічних процесів; неадекватне використання учнями своїх стійких індивідуально-психологічних особливостей.

Така категорія учнів не проявляє допитливості, не є активними й самостійними, вимагає додаткового пояснення навчального матеріалу й персональної уваги. Разом з тим, Л.С. Славина зазначає, що такі діти не є розумово відсталими, хоча деякі з них за станом здоров'я, розвитком фізіологічних і психологічних функцій перебуває на межі між нормою і патологією [8, с. 26].

Л.В. Орлова, Л.С. Славина виділяють наступні види інтелектуальної пасивності: 1. Інтелектуальна пасивність як наслідок порушення операціонально-технічних механізмів інтелектуальної діяльності (відсутність відповідних знань, умінь, навичок). 2. Інтелектуальна пасивність як прояв негативної тенденції розвитку мотиваційно -потребової сфери особистості [10, с. 220].

Залежно від виділених видів інтелектуальної пасивності Л.С. Славина поділяє дітей на такі типи: учні з високою здатністю до засвоєння знань погано вчаться через ряд зовнішніх дидактичних причин (несприятливі умови для виконання домашніх завдань, байдужість батьків до навчання дитини, незадовільна підготовка вчителя тощо), тоді як діти із зниженою здатністю до навчання вчаться гірше, здебільшого внаслідок внутрішніх, психологічних причин (брак інтересу до знань, нераціональні методи навчання, уповільнений розумовий розвиток тощо) [8, с. 28]; [10, с. 172].

Привертають увагу дослідження Л.В. Орлової, яка за ступенем прояву інтелектуальної пасивності поділяє молодших школярів на чотири групи:

1. Учні з “мотиваційною” інтелектуальною пасивністю. Такі діти обирають переважно легкі шляхи до досягнення мети, не зацікавлені в роботі, прагнуть одержати швидкий результат без достатнього його осмислення, відчувають емоційний дискомфорт у ситуації інтелектуального напруження. У числі основних причин виникнення цього виду інтелектуальної пасивності – надмірна інформація розважального характеру в родині і суб’єктивно-пасивна роль дитини при її отриманні.

2. Група дітей з “операційно-технічною” інтелектуальною пасивністю, супроводжується наступними причинами: прогалини в знаннях; невміння застосовувати ці знання в новій ситуації; відсутність умінь організувати власну учбову діяльність (засвоїти умову завдання, правильно сформулювати питання, самостійно працювати з підручником). Подібна інтелектуальна пасивність школярів проявляється в шаблонності розумової діяльності; використанні “обхідних шляхів”, нераціональних прийомів при виконанні навчальних завдань тощо.

3. Діти з “частковою” інтелектуальною пасивністю з деяких навчальних предметів і лише з окремих видів діяльності.

4. Група дітей з “розливою” або загальною інтелектуальною пасивністю. Такі діти не виявляють допитливості, не прагнуть до отримання нових знань, уникають напруженої розумової роботи. Інтелектуальна пасивність спостерігається в них як в учінні, так і у грі [8, с. 26-29].

Вазначена класифікація, яку надає автор не має категоричного характеру. Мова йде лише про ті прояви інтелектуальної пасивності, які спостерігаються у даної категорії учнів, а саме які належать до групи мотиваційної і загальної інтелектуальної пасивності.

Автором було встановлено, що різні симптоми інтелектуальної пасивності, що належать окремим її видам, можуть зустрічатися одночасно в однієї дитини і відрізнятися за ступенем виразності: від яскравої демонстративної до схованої, замаскованої інтелектуальної пасивності [8, с. 29]

Не можна зазначити, що інтелектуальна пасивність у більшості учнів проявляється вибірково. В результаті нашого експериментального дослідження виявлено, що інтелектуальна пасивність серед учнів проявляється, в основному, у ставленні до окремих навчальних предметів, що становить 23 % досліджуваних. В інших школярів такі особливості спостерігаються з усіх навчальних предметів.

Науковці вважають, що для подолання інтелектуальної пасивності необхідно враховувати кожний аспект, як мотиваційний так і операційно-технічний, оскільки зміна мотиву інтелектуальної діяльності не вирішує проблеми щодо створення відповідних інтелектуальних знань й умінь.

Спостереження за учнями молодшого шкільного віку під час учіння показали, що навчальна діяльність інтелектуально пасивних учнів відрізняється певними, подібними для всіх учнів різного віку особливостями. Виконуючи навчальне завдання, що вимагає активної розумової роботи, учні застосовували різні прийоми і засоби, які психологи називають “обхідними шляхами”. Такі школярі механічно заучували матеріал без його логічного осмислення, при цьому більшість з них виявляли старанність, але витрачали більше часу на підготовку до уроків.

Для отримання позитивної оцінки, діти вдавались до списування, використовували підказки, прагнули “вгадати” результат арифметичної дії; механічно комбінуючи цифрові дані та ін. Мислення як процес пошуку правильного розв’язання задачі у таких дітей формується повільно. Володіння мисленнєвими операціями (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, класифікація, виключення та ін.) недостатньо розвинуті.

Під час проведення бесід з учнями ми виявили, що 77 % досліджуваним подобається виконувати легкі завдання, невеликі за об'ємом, або такі, які раніше вже виконували, оскільки діти не відчують труднощів при їх виконанні і не витрачають багато часу. Молодшим школярам у кількості 23 % подобається виконувати складні завдання, але такі, які не потребують довгого обдумування.

Про особливості мисленнєвої діяльності свідчать дослідження психолога А.І. Ліпкіної. Автор виявила, що стисло переказати учням вдається важче, ніж детально. Розповісти коротко означає виділити саме головне. Заданий текст інтелектуально пасивні учні вивчають напам'ять, маленькими частинами, без виділення логічних частин; матеріал переказують майже дослівно, але не можуть дати жодної відповіді щодо прочитаного тексту, погано розуміють зміст вивченого. При написанні творів, часто плутають події тексту, багато чого пропускають і допускають помилки. Наприклад, різного роду завдання інтелектуально пасивні учні намагаються вирішувати комбінуванням даних завдань у всіх можливих сполученнях. Ці особливості в дітей проявляються по-різному. У деяких вони виражені більш яскраво й повно, в інших – менше [4, 7].

Невміння і небажання мислити призводять до відмови дитиною від активної мисленнєвої діяльності. Саме ця характеристика відрізняє неуспішних дітей, яких називають “інтелектуально пасивними” і є причиною їх низької результативності в учінні. Інтелектуально пасивні діти характеризуються нездатністю (або низький рівень розвитку такої здатності) до самостійного аналізу необхідних знань, добору та виконання певних розумових операцій під час розв'язання пізнавальних завдань, “зісковзування” на механічне запам'ятовування і відтворення матеріалу або використання неадекватних, але звичних способів дій у проблемних ситуаціях.

Досить вагомим аргументом є те, що в інтелектуально пасивних дітей спостерігаються своєрідні інтелектуальні лінощі. В. С. Юркевич, аналізуючи рівні розвитку пізнавальної потреби, характеризує “розумову ліню” (фактично інтелектуальну пасивність) як результат відсутності в дитини допитливості. Під допитливістю автор розуміє таку пізнавальну діяльність, яка не пов'язана із зовнішнім підкріпленням (прямим спонуканням дорослого, можливістю заохочення, особливо привабливим результатом діяльності) [11, с.85].

Отже, вивчаючи особливості поведінки молодших школярів з низькою результативністю в учінні виявлена інтелектуальна пасивність, розглядається як критерій виділення особливої категорії

дітей – інтелектуально пасивних, що і спричиняє пасивну орієнтацію у поведінці [10, с.251]. Така орієнтація формується під впливом ряду факторів таких, як неблагополучне матеріальне і соціальне положення сім'ї дитини у сучасному соціально-економічному суспільстві; інтелектуальна пасивність дитини; негативна оцінка дитини значущими дорослими; психофізичні травми; особливості сімейного виховання.

Пасивна поведінка молодших школярів пов'язана як з неправильним ставленням батьків до дитини, так і з деякими психологічними особливостями самого школяра. Така поведінка виникає; по-перше, при занадто великій гіперопіки дітей з боку батьків. У таких родинах нерідко виростають байдужі, мляві, сумовиті діти. По – друге, у заможних родинах, де все за дітей роблять батьки та дорослі брати і сестри. Такі діти стають інфантильними. По-третє, пасивність виникає через надмірні вимоги батьків до безумовної слухняності дитини.

Пасивність у поведінці дитини виявляється у двох формах: справжня й ідентифікації з різними формами пасивності (сором'язливість, замкнутість, відчуженість та ін.). Ідентифікація виникає як форма успішної захисної поведінки, в процесі інтеріоризації вона переходить у справжню пасивність. Справжня пасивність і ідентифікація з пасивністю є неуспішними формами поведінки в соціумі, оскільки вони не сприяють накопиченню досвіду конструктивної взаємодії і призводять до деформації “образу – Я”.

Наші спостереження за молодшими школярами з низькою результативністю в учінні, які виявляють пасивну орієнтацію у своїй поведінці показали, що такі діти безініціативні, ні з ким не товаришують, сором'язливі, замкнуті, тривожні, невпевнені у собі, не можуть адаптуватися до умов та вимог навчально-виховного процесу. Такі форми поведінки виступають спочатку як реакція емоційна або захисна, потім стають стереотипною стратегією поведінки.

При зовнішній подібності проявів пасивної орієнтації у поведінці, яка спричиняє певні труднощі в учінні, поведінці, міжособистісних відносинах, психологічна структура і причини останніх можуть бути досить різноманітними. Це, в свою чергу, потребує не тільки визначення певного провідного чинника даного негативного поведінкового прояву, а й наступного застосування комплексу спеціально розроблених корекційних форм психолого-педагогічної діяльності.

Подолання пасивної орієнтації у поведінці молодших школярів можливе за умови спеціально організованих соціально-виховних

заходів, які спрямовані на підвищення рівня психічного розвитку і оптимізації процесу взаємодії дітей з однолітками та дорослими.

Тому, для попередження виникнення інтелектуальної пасивності, і, як наслідок, пасивної орієнтації у своїй поведінці необхідне раннє діагностування таких учнів, проведення спеціальної роботи з метою профілактики інтелектуальної пасивності, попередження можливих труднощів в учінні, розвитку в них пізнавальних інтересів і мотивації, формування адекватної самооцінки, яка стосується особистісних якостей дітей, її досягнень і можливостей. Зміна орієнтації у поведінці можлива лише при комплексному підході до надання психологічної допомоги як учню, такі вчителям і батькам.

Шляхом подолання інтелектуальної пасивності у навчальній діяльності можна забезпечити дитині успіх у розв'язанні пізнавального завдання. Наприклад, застосовувати під час навчання елементи дидактичних ігор, що допоможе змінити негативне ставлення до інтелектуальної діяльності. Однак, введення ігрових дій не вирішує дану проблему повністю (хоча інтелектуальна пасивність піддається корекції). Визначається той факт, що за межами ігрової ситуації дії учнів виконуються неефективно і в багатьох випадках неправильно.

Отже, навчання інтелектуально пасивних дітей потребує поетапного формування розумових дій, запропонованого П.Я. Гальперінім. Відповідно до цього відбуваються особливі процеси, на яких і будується процес навчання. Теоретично автором було доведено, що у ході такого поетапного формування можуть бути отримані навички не тільки вирішення конкретного завдання, але й суміжних з ним завдань. До того ж складається своєрідна “дисциплінованість мислення”, долається ефект “броунівського руху думок” тощо [3].

Під час роботи з таким дітьми вчителів необхідно застосовувати “методику успіху”, розвивати пізнавальні процеси, прийоми активізації уваги учнів, відводити більше часу для висловлювання своєї думки біля дошки, враховувати інтереси та наміри учнів, не застосовувати різкі зауваження, оскільки це сильніше сповільнює процес мислення. У роботі з інтелектуально пасивними дітьми та відповідно пасивної орієнтації у поведінці необхідно враховувати наступне: важкість переключення на новий вид діяльності, тому, потрібно приділяти більше часу для правильного його виконання; домашні завдання не слід робити “всі разом”, а по черзі з паузами 15-30 хв., щоб дитина встигла переключити свою увагу.

Зі школярами, які не відразу знаходять спосіб розв'язання задач, вчителів необхідно працювати з ними більше і повільнішими

темпами. Перевіряючи виконане завдання, від учня вимагати пояснення, запропонувати розповісти правило, навести відповідний приклад.

Інтелектуально пасивних учнів потрібно заздалегідь, попереджувати про зміну діяльності, щоб вони змогли налаштуватися на наступну роботу. Під час розмови необхідно встановити з дитиною візуальний контакт. Разом з батьками привчати дитину слідкувати за часом, робити завдання за годинником (збиратися до школи, робити урок, гуляти...) та поступово зменшувати час. Прийняти таку поведінку за нормальну, не робити зауважень, не нав'язувати власну думку. Застосовувати похвалу, заохочення, більш позитивні емоції.

Висновки. При переході із класу в клас молодші школярі опиняються в ситуації гострого конфлікту, в основі якого лежать суперечності між змістом навчального матеріалу та труднощами у доборі прийомів його засвоєння. Це призводить до зниження мотивації учіння, порушення поведінки, зростає невпевненість у своїх силах і можливостях, і, як наслідок, низька результативність в учінні. За умови впливу негативних факторів можливий перехід до неадекватної та деструктивної поведінки.

У ході дослідницько-експериментальної роботи ми дійшли висновку, що з метою зміни пасивної поведінки молодшого школяра на активну треба організувати навчальний процес так, щоб: розвивати пізнавальний інтерес учнів до інтелектуальної діяльності; приділяти достатньої уваги таким дітям; підвищувати самооцінку, мотивацію навчання, розвивати довільність психічних процесів та поведінки; формувати сприятливий психологічний клімат у колективі.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми інтелектуальної пасивності школярів і пасивної орієнтації у поведінці. Подальші вивчення вимагають поглибленого аналізу цілісної системи поведінки учнів молодшого шкільного віку з метою підняття результативності в учінні.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: шляхи реалізації // Рідна школа. – 2000. – № 1. – С. 10-14.
2. Богоявленский Д.М., Менчинская И.А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – 345 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – С. 247-283.

4. Липкина А.И. К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – М., 1975. – 44 с.
5. Матюхина М.В. Мотивація навчання молодших школярів. – М., 1984.
6. Матюшкин А.М. Психологічна структура, динаміка й розвиток пізнавальної активності//Питання психології.- 1982. – №4. – С.5-17.
7. Менчинская Н.А. Обучение и умственное развитие // Материалы к симпозиуму “Обучение и развитие” / Под ред. Н.А. Менчинской и др. – М.: Просвещение, 1966. – С. 5-8.
8. Орлова Л. В. Що таке інтелектуальна пасивність?// Початкова школа. – 1996. – №7. – С.26-29.
9. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.:Высшая школа, 1984. – 174 с.
10. Славина Л.С. Важкі діти / За редакцією В.Є.Чуднівського. – М., Воронеж, 1998. – 447 с.
11. Юркевич В.С. Развитие начатковых ривнів пізнавальної потреби школяра//Питання психології. – 1980. – №2. – С.83-92.

This article discusses the basic guiding principle of intellectual passivity of students. Defined group of children with different types of intellectual passivity, difficulties in learning. Describe psychological characteristics in the behavior of passive targeting younger pupils with low achievements in learning. A basic form of work.

Key words: intellectual passivity, low efficiency in learning, younger ones, passive orientation in behavior.

Отримано: 16.03.2010

Характеристика прояву гуманного ставлення до людей із фізичними вадами у майбутніх педагогів

У статті розглянуто проблему становлення гуманної особистості вчителя. Проаналізовано питання самоосвіти та шляхи професійно-педагогічної підготовки. Визначено структуру гуманних взаємин та умови, необхідні для становлення гуманності у майбутніх педагогів. Здійснено дослідження рівня сформованості гуманності у студентів.

Ключові слова: навчально-виховний процес, гуманність, гуманізм, гуманістичне виховання, гуманізація відносин, гуманізація освіти, гуманне виховання.

В статье рассматривается проблема становления гуманной личности учителя. Проанализированы вопросы самообразования и пути профессионально-педагогической подготовки. Определена структура гуманных отношений, а также условия, необходимые для становления гуманности будущих педагогов. Выполнено исследование уровня сформированности гуманности у студентов.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, гуманность, гуманизм, гуманистическое воспитание, гуманизация отношений, гуманизация образования, гуманное воспитание.

Постановка проблеми. Проблема людей з особливими потребами, а саме – з фізичними вадами, стає дедалі гострішою, актуальнішою внаслідок зростання захворюваності населення України. Недостатня увага суспільства до цієї категорії людей, відсутність для них місць на ринку праці та певної відчуженості суспільства не створюють умов повноцінного формування в них активної життєвої позиції, стійкого позитивного світогляду, виникає недовіра до соціального середовища, до звичайних людей.

Однією з умов вирішення цієї проблеми є докорінна перебудова суспільної етики та реалізація гуманістичної концепції розвитку особистості. Необхідно повністю змінити ціннісні орієнтації соціального оточення; ставити і вивчати проблеми соціалізації людей з фізичними вадами; пристосування людини з фізичними вадами до вступу в суспільство, адаптацію до навколишнього середовища; створити належну підготовку суспільства до прийняття таких людей.

Особливе значення у вирішенні проблеми щодо гуманності у ставленні до людей із особливими потребами відіграє роль учителя,

адже не тільки власний приклад, а й велика робота справжнього митця допомагають нам усвідомити, що життя кожної людини – це найвища цінність.

Саме тому питання розвитку гуманного ставлення до людей із фізичними вадами у майбутніх педагогів набуває більшої актуальності, більше привертає до себе увагу й характеризується тенденцією до поглиблення її вивчення.

Виходячи з цього, **мета** даної статті є детальна характеристика прояву гуманного ставлення у студентів педагогічного ВНЗ та з'ясування, за результатами дослідження рівня обізнаності, щодо поняття “гуманне ставлення”, а також визначення форм прояву студентами гуманного ставлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато своєї уваги дослідники приділяли таким проблемам: виховання гуманістичних почуттів і відносин досліджували Г.Балл, І.Бех, С.Вдович, С.Гончаренко, В.Котирло, О.Киричук, І.Кіреєва, С.Кулачківська, Ю.Мальований, І.Найдьонов, О.Столяренко та ін.; щодо вивчення проблем гуманізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищій школі можна назвати праці В.Бутенко, М.Вієвської, М.Євтух, В.Кузь, О.Листопада, Ю.Мальованого, С.Мусатова, Н.Ничкало, Л.Пелех, М.Ткаченко, Л.Філатової та інші. Дослідження чинників, які зумовлюють ставлення до інших людей, здійснювалося вченими (Б.Ананьєв, О.Бодальов, Л.Виготський, Е.Льєнков, Л.Коган, Г.Костюк, С.Максименко, Б.Ломов, В.М'ясищев, С.Рубінштейн, І.Ружичка, І.Сергієнко, Н.Чепелева та інші) у філософському, педагогічному, психологічному та соціально-психологічному аспектах.

Гуманність – це любов, увага до людини, повага людської гідності; добре ставлення до всього живого. Це система установок особистості на соціальні об'єкти (людину, групу), живу істоту, обумовлена моральними нормами і цінностями. Важливо розглядати гуманність і морально-психологічну якість особистості, що проявляється у усвідомленій повазі до людей, їх гідності, людяності, великодушності, доброти, готовності зрозуміти та вибачити провини ближньому, прагнення допомогти слабшому.

Гуманність (або, вживаючи чисто російський термін, – “человечность”; українською – “людяність”) – це властиве особистостям і людським спільностям властивість почуттів, свідомості й поведінки, що передбачає співпереживання з іншими людьми й групами (а також, наскільки вдається, з іншими живими істотами) і презумпцію доброго ставлення до них (тобто настроєність на сприяння їхньому благу – при відсутності вагомих підстав для іншого ставлення).

Якщо звернутися тепер до освітнього процесу й, перш за все, головним для нього є взаємини – між учителями (взагалі, педагогами) і тими, хто навчається, (і виховується), то варто підкреслити, що гуманізація освіти вимагає від педагогів не тільки доброго гуманного ставлення до тих, кого навчають, але й щирої поваги до них (до їхніх індивідуальних особливостей, до їхніх прагнень, до їхніх думок) і сприяння їхньому становленню як гармонійно розвинених особистостей [1, 306-307].

Підготовка педагога вимагає особистісного та професійного зростання, які пов'язані з рівнем культури спілкування суб'єкта. Протягом професійного навчання здійснюється формування людини як суб'єкта праці, поглиблюються уявлення особливості професійної діяльності. Саме тому становлення професіонала вимагає не тільки фахової, але й гуманістичної підготовки, формування професійного мислення.

Головна суперечність сучасної системи освіти полягає у проголошенні високих гуманних цілей, і неможливість ефективно діяти у напрямі до мети значною мірою пояснюється неясністю принципів установок освіти.

Становлення гуманної особистості – важлива ланка концепції виховання і навчання, під якою слід розуміти складну, цілеспрямовану діяльність, що забезпечує становлення і розвиток свідомості, почуттів, умінь, навичок і звичок моральної поведінки людини у системі людина-природа-суспільство.

“Дефіцит гуманності породжує бездуховність освіти, зокрема, та усього суспільства в цілому. Під тиском індустріального, технічного і ринкового розвитку суспільства освіта втрачає гуманістичний зміст (тобто орієнтацію на розвиток особистості) і перетворюється на вивчення вузького спектра професійних знань і вмінь. Але освіта в її гуманістичному розумінні – це не просто навчання. Завдання освіти простіше порівняно з проблемою виховання людини у всій повноті її життєдіяльності. Дегуманізація освіти є водночас і дегуманізацією суспільства, так як людина починає функціонувати у знедуховленому суспільстві. Освіта сьогодні – це не лише передавання молодій людині певної суми знань про природу, суспільство, людину та її погляди і мислення, а виховання інтелектуально розвиненої, творчої особистості, формування в неї загальнолюдських моральних цінностей і переконань, ідеалів, прагнень, звичок, волі, почуттів” [6, 117-122].

Нові підходи до здійснення гуманістичного виховання в сучасних умовах представлені у наукових працях І.Беха, Є.Бондаревської, М.Боришевського, К.Дорошенко, О.Вишневського, О.Жиричука, О.Столяренко, А.Сущенко, які поклали в основу своїх концепцій олюднення особистості. Цінності є гуманістичними, якщо їх зміст

наповнюється суб'єктивно-усвідомленими нормами етики добра, справедливості й гуманізму, а інша людина виступає об'єктом ціннісного ставлення. Дослідження М.Й.Боришевського показали, що гуманне ставлення вчителя до кожного учня забезпечує високий рівень творчої активності, сприяє розвитку потенційних можливостей, оволодінню суспільними цінностями, а також, завдяки цьому, – самозбагаченню і саморозвитку [4, 26-33].

Становлення гуманності є також і розвитком комплексу особистісних якостей, що обумовлюють ставлення людей одне до одного, до суспільства, до себе.

З позицій аксиологічного підходу, гуманність передбачає такі цінності, як гідність, доброта, чемність, освіченість, висока духовна культура, витончений смак, культуру мовлення, вишуканість, вихованість [3, 50 – 54].

На думку вчених (Г.О.Балл, І.Б.Котова, Є.М. Шиянов та ін.), гуманність – це не стільки особистісна риса, скільки стрижнева якість, що виражає ставлення людини до людини. Гуманне ставлення до людей визначає гуманістичну сутність особистості.

І. Бех вказує, що “психологічну структуру людського ставлення становлять пізнавально-емоційні утворення, їх специфічний сплав. Ставлення особистості виникає в процесі накладання її емоцій на предмет, що певною мірою усвідомлюється, пізнається нею. Тож будь-яке за змістом ставлення завжди переживається людиною” [2, 10].

Гуманістично спрямованому керівнику притаманні:

- а) точність у сприйнятті особливостей складу іншої людини;
- б) здатність у загальних рисах правильно уявляти собі, що переживає інша людина, до чого прагне, як сприймає й оцінює себе і навколишній світ;
- в) здатність відчувати і виявляти до людини, що потребує допомоги, теплі почуття, симпатію, щире повагу та зацікавленість;
- г) об'єктивне оцінювання власних якостей, що впливають на ефективність співробітництва та взаєморозуміння. Саме такий керівник створює в колективі “гуманістичний” дух, який перекидається на взаємини з учнями. Керівники такого типу не стільки впливають, скільки співпрацюють і здійснюють конструктивний діалог [5, 12-13].

Узагальнюючи погляди вітчизняних психологів та педагогів (Л.Божович, М.Боришевського, О.Бодальова, Г.Балла, Л.Виготського, Т.Гаврилової, Л.Долинської, О.Жиричука, В.Крутецького, С.Максименка, С.Рубінштейна, О.Скрипченка, В.Сухомлинського, Т.Титаренко та ін.), можна стверджувати, що “гуманність” передбачає особливий вид морального ставлення, змотивовані позитивні дії

особистості, для яких характерні висока усвідомленість, доброзичливість, безкорисливість, добровільна діяльність, заперечення байдужості і жорстокості по відношенню і до людей із фізичними вадами.

Водночас, на думку Н.Слободяник, до змісту гуманних взаємин входять: визнання людини найвищою цінністю, її прагнення до морально-духовного самовдосконалення; орієнтацію на позитивне в людях, активне і творче утвердження його; постійну спрямованість на людину, доброзичливе та добродійне ставлення до неї; активне заперечення асоціальних форм поведінки, неприйняття порушень принципу рівності і справедливості.

Змістовну структуру гуманних взаємин утворюють такі компоненти:

- когнітивний (знання про сутність гуманних взаємин);
- емоційний (гуманні почуття, потреба в розвитку гуманних взаємин);
- оціночно-орієнтувальний (оцінка, самооцінка, ідеали, переконання);
- дієво-практичний (уміння, звички, вчинки, дії, співпраця і взаємовідповідальність тощо).

Процесуальними компонентами формування гуманних взаємин Н.Слободяник визначає:

- засвоєння доступних віковій морально-етичних знань про гуманність, гуманні якості особистості, гуманні взаємини, гуманізм;
- вироблення відповідального ставлення до морально-гуманних вимог дорослих і однолітків;
- формування морально-гуманних вчинків і звичок;
- оволодіння формами і методами саморегуляції власної поведінки.

Формування гуманних взаємин здійснюється в процесі спільної діяльності, що має соціально значущий і гуманний характер, і в разі забезпечення кожного можливостей для співучасті, співпереживання, взаєморозуміння і співробітництва (А. Бойко, В. Киричук, В.Мясищев).

На процес формування гуманних взаємин впливає ряд факторів: вікові особливості психіки, здібності, рівень соціального досвіду і активності, розвиток моральних якостей, стиль взаємовідносин керівника і вихованців тощо[7].

Становлення гуманної особистості сучасного вчителя є передумовою належної підготовки майбутнього вчителя у вищій школі. Гуманізація вищої освіти – це наповнення людяністю самого викладання певної науки й дисципліни, формування особистості фахівця нового типу. *Гуманне ставлення розвивається в процесі*

спільної діяльності й залежить від її змісту й ціннісних характеристик. У ставленні до іншої людини предметний світ і світ соціальний набувають особистісного сенсу й безумовну цінність, переживаючи як співчуття, так і радість за людину, викликає прагнення до захисту, підтримки, допомоги.

Саме це і стало метою нашого дослідження: з'ясувати, які уявлення мають студенти, щодо того, якою має бути гуманна особистість, як розуміють поняття "гуманне ставлення". А також виявити показники змістовних характеристик гуманної особистості, за якими можна судити про характер її розвитку.

Для цього було проведено дослідження, в якому взяли участь 100 студентів Бердянського педагогічного університету.

Визначивши ті показники, за якими оцінювались складові гуманності, було обґрунтовано вибір методик нашого дослідження.

Когнітивна складова гуманної особистості (блок пізнавальних якостей). Методика визначення спрямованості особистості (орієнтаційна анкета) дає можливість більш повно дослідити змістовні характеристики складової студента через визначення особистісної спрямованості на себе, на спілкування або на справу. Методика вивчення ціннісних орієнтацій (М.Рокич) дозволяє визначити складову сторону спрямованості особистості та складає основу її ставлення до зовнішнього світу, до оточуючих. Методика особистісного диференціалу (ОД) дозволяє отримати данні опису виразності особистісних якостей, що відповідають трьом класичним факторам семантичного диференціалу: оцінки, сили та активності.

Емоційно-оцінна складова гуманної особистості (блок якостей, що впливають на ставлення). Здатність до емоційної чуйності на переживання інших людей та вміння поставити себе на місце іншої людини вивчались за допомогою методики визначення здатності педагога до емпатії, що сприяє збалансованості міжособистісних стосунків. Виявлення переживання самотності здійснювалось на основі методики діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності (Д.Рассел та М.Фергюсон). З метою дослідження динаміки емоційно-оцінної сторони "Я-образу" студентів (знання або уявлення про себе, в тому числі і у формі оцінки виразності тих або інших рис) ми використовували тест-опитувальник самовідношення (В.Столін, С.Пантелеєв).

Поведінкова складова гуманної особистості (блок якостей саморегуляції). Не маючи можливості безпосередньо проаналізувати поведінку досліджуваних (у ході спостереження), дослідження поведінкової складової особистостей студентів ми здійснювали через вивчення індивідуальних особливостей суб'єктивного контролю над різноманітними життєвими ситуаціями за допомогою методики Дж.

Роттера “РСК” (рівень суб’єктивного контролю) та спрямованості за допомогою методики виявлення типологічних особливостей особистості (загальнопсихологічна типологія особистості К.Юнга). Діагностика міжособистісних стосунків (Т.Лірі) дозволяє провести більш поглиблену діагностику характеристик особистості, що стосуються міжособистісних стосунків.

За результатами отриманих даних можна спостерігати наступну тенденцію (Таблиця 1):

Таблиця 1

Рівень сформованості гуманності у студентів, у %

	Когнітивна складова	Емоційно-оцінна складова	Поведінкова складова
Високий рівень	25,45	34,75	13,05
Середній рівень	13,97	58,63	33,77
Низький рівень	27,07	6,62	10,62

Отже, проаналізувавши рівень показників змістовних характеристик гуманної особистості, за якими можна судити про характер її сформованості, ми з’ясували наступне. За показниками когнітивної складової, значна кількість респондентів відповідає низькому рівню розвиненості (27,07%). Розкривається як недостатня наявність знань, умінь і здатність застосовувати їх в професійній діяльності та у різних життєвих ситуаціях; отже не досить розвинені уміння аналізувати, класифікувати і систематизувати.

Середні показники емоційно-оцінної складової (58,63%) свідчать про достатню розвиненість афективної оцінки уявлень студентів про оточуючих.

Щодо поведінкової складової, можна спостерігати більшу кількість показників середнього рівня (33,77%). Ставлення до інших проявляється у єдності таких процесів, як пізнання, емоційно-оцінювального ставлення до людини, які впливають на поведінку чи вчинкові дії особистості.

У ході дослідження усвідомлення студентами власної гуманності в цілому, розуміння значення терміна “гуманність”; визначення форм прояву студентами гуманного ставлення були отримані наступні результати. Значна кількість респондентів (від 46% до 48%) усвідомлює значущість прояву гуманного ставлення та вважають себе гуманною особою.

Більшість респондентів проявляють гуманність до всіх оточуючих людей (82%) та розуміють поняття “гуманність” як доброзичливе, турботливе ставлення до інших, виявлення поваги до людської гідності, людяність, тактовність, висока моральність,

співчуття, щирість, чуйність, висока шана до людей, взаємодопомога, чесність, вірність тощо.

Причини прояву гуманності студенти зазначали такі:

- власна гуманність сприяє налагодженню стосунків з оточуючими;
- це і означає бути людиною;
- прийнято нормами поведінки у суспільстві;
- гуманній людині легко в житті;
- задля покращення себе та оточуючих;
- легше розуміти інших;
- поводитись так, як хочеш аби поводитись із тобою;
- задля покращення світу;
- може колись знадобиться допомога від інших;
- задля зменшення жорстокості.

Досить значною залишається кількість студентів, що не усвідомлюють до кінця необхідності гуманності у власній поведінці (10% – 14 %). Зауважимо, що протягом навчання у вищому педагогічному закладі освіти позитивні зрушення до кращих показників у даному питанні залишаються мало відчутними. Причиною такого не прояву гуманності студенти відзначали так:

- різні бувають життєві ситуації;
- робимо людям добро, а повертається злом;
- інколи саме жорстокість і є проявом гуманності.

Отже, за загальними підрахунками рівень гуманності в групах становить: в **експериментальній групі** – 86 % (43 респ.) виявили середній рівень гуманності, 14 % (7 респ.) – низький рівень гуманності; в **контрольній групі** – 84 % (42 респ.) виявили середній рівень гуманності, 16 % (8 респ.) – низький рівень гуманності.

Висновки

1. Становлення особистості проходить складний шлях онтогенезу. Первинно вона формується в сім'ї як результат міжособистісних взаємостосунків із значущими дорослими, які визначають систему настановлень, а відтак розвивають ставлення дитини. Дослідження підтвердили необхідність розвитку гуманності у майбутніх педагогів.

2. Гуманність особистості, котра виникає в процесі соціальної взаємодії індивіда як обов'язковий та унікальний результат його психодуховного розвитку, набуває відносної внутрішньої самодостатності, тобто самоспричиняє, а згодом і самопродукує свої складові, структуру, механізми реалізування.

3. Структура гуманної особистості має такі компоненти: когнітивний, що конкретизується у пізнавальних якостях суб'єкта, емоційно-оцінковий – у ставленні особистості, поведінковий – у

вчинку індивідуальності, котрі розвиваюче наповнюють їх внутрішній світ відповідним позитивним соціально-культурним досвідом.

4. У подальших дослідженнях доцільно обґрунтувати структуру гуманної особистості та проаналізувати чинники, які спричиняють як її виникнення, так і самокорекцію.

Список використаних джерел

1. Балл Г.А. Психология в радиогуманистической перспективе: Избранные работы. – К.: Изд-во Основа, 2006. – 408 с.
2. Бех І.Д. Категорія ставлення в контексті розвитку “Я” особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3. – С.9-21.
3. Богущ А.М. Принципи гуманізації освіти у вищій школі // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського / Зб. наук. праць, вип. 10. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції: Пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти. Ч.1. – 2002. – С. 50 – 54.
4. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26-33.
5. Киричук О.В. Гуманізація управлінської взаємодії в умовах трансформації освітніх закладів України // Теоретико-методологіческие проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров. Приложение № 3(8) к научному журналу “Персонал”, № 1 (55), 2000. – К., 2000. – С. 12-13.
6. ЛевченкоТ.Г. Проблеми гуманістичної орієнтації студента у процесі адаптації до навчання у вищому закладі освіти // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому навчальному закладі освіти: Матеріали других Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. – Ірпінь: Національна академія ДПС України, 2004. – С. 117-122.
7. Слободяник Н.В. Психолого-педагогічні умови формування гуманних взаємин підлітків (на заняттях аматорського музичного колективу) Автореф. Дис. ... кандидата психологічних наук / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – Київ, 2001. – 28 с.

The problem of becoming of humane personality of teacher is examined in the article. The question of self-education and way of professionally-pedagogical preparation, humanism teaching and education of future teacher, is analyzed. The basic reference points of humanism educational paradigm are determined.

Keywords: teaching and educational process, humanity, humanism, humanism education, humanization of relations, humanization of education, humane education.

Отримано: 13.03.2010

Психологічні особливості дій підрозділів спеціального призначення МВС в екстремальних ситуаціях

У статті розглянуто питання дій бійців підрозділів спеціального призначення МВС в екстремальних ситуаціях, проблеми психологічного супроводження оперативно-службової діяльності таких підрозділів, проблеми психологічної підготовки до дій в особливих умовах та відбору персоналу на службу до означених підрозділів.

Ключові слова: підрозділ спеціального призначення, екстремальна ситуація, психологічний відбір, психологічне супроводження, психологічна підготовка, емоції, емоційні стани.

В статье рассмотрены вопросы действий бойцов подразделений специального назначения МВД в экстремальных ситуациях, проблемы психологического сопровождения оперативно-служебной деятельности таких подразделений, проблемы психологической подготовки к действиям в особых условиях и психологического отбора персонала на службу в специальные подразделения.

Ключевые слова: подразделение специального назначения, экстремальная ситуация, психологический отбор, психологическое сопровождение, психологическая подготовка, эмоции, эмоциональные состояния.

Відомо, що діяльність співробітників підрозділів спеціального призначення органів внутрішніх справ характеризується такими ситуаціями, які відрізняються наявністю в них факторів, які сильно впливають на людей і їхню діяльність і визначені як екстремальні. В останні роки спостерігається тенденція підвищення екстремальності діяльності ОВС, пов'язана із затримкою злочинців, звільненням заручників, застосуванням зброї, забезпеченням правопорядку в період масових заходів, стихійних лих і надзвичайних ситуацій. Екстремальними (від лат. *extremum* – граничний, крайній) називають ситуації, які ставлять перед людиною найбільші труднощі, зобов'язують її до повного, граничного напруження сил і можливостей, щоб упоратися з ними й розв'язати поставлене завдання.

Екстремальна ситуація, як багатомірне явище, являє собою тимчасовий збіг негативних обставин, що виражаються в особливих, несприятливих умовах для діяльності людини. У діяльності органів внутрішніх справ це особливі умови, що відрізняються від звичайних,

специфічним підходом до розв'язку професійних завдань, мобілізацією зовнішніх і внутрішніх резервів, що дозволяють діяти на межі своїх можливостей. У більшості випадків, це виконання завдань, пов'язаних із застосуванням зброї при проведенні операцій з розшуку й затримці збройних і особливо небезпечних злочинців, звільнення заручників, припинення масових безладів і т.д.

Ефективність психологічного забезпечення спеціальних підрозділів органів внутрішніх справ виражається в підготовленості співробітників до дій в особливих умовах, адекватній оцінці своєї ролі у вирішенні оперативно-службових завдань, можливості ухвалення рішення й відповідальності за його реалізацію.

Дії в екстремальних умовах безпосередньо пов'язані з тією або іншою формою психічної напруги особистості. Психічні стани особистості в екстремальних умовах можуть мати наступні прояви – емоційну лабільність, високий рівень тривоги, стан перенапруги, стресу, фрустрації, афекту.

Стрес – нервово-психічна перенапруга, викликана несподіваним надсильним подразником. Звичайно стресовий стан виникає в результаті впливу психотравмуючих факторів у несподіваних ситуаціях або у випадках, пов'язаних з підвищеною відповідальністю. Проявляється стрес у трьох сферах:

- емоційній (страх, лють, розгубленість);
- вегетативній (пітливість, підвищення тиску, нудота, збліднення або почервоніння особи і т.д.);
- руховій (тремтіння, скутість, судороги).

Результати комплексних досліджень показали, що такі фактори, як ненормований робочий день, постійний контакт із асоціальними елементами, необхідність повної віддачі психічних і фізичних сил при припиненні злочинів знижують функціональні резерви організму, аж до їхнього повного виснаження. Це визначає високі вимоги до психічної сфери особистості співробітників спецпідрозділів ОВС, їх стресостійкості та психологічної готовності до діяльності в екстремальних умовах.

Отже, тривалий вплив стресогенних факторів, наявність постійної вітальної загрози для життя, висока ймовірність загибелі або поранення, травматизації висувують високі вимоги не тільки до рівня професійної підготовленості, але й до психологічних якостей особистості, що обумовлюють психологічну готовність до діяльності в екстремальних умовах.

Багатопланові дослідження, проведені О.М.Бандуркою, В.І.Барком, В. А.Васильєвим, П.О.Корчемним, Е.П.Крупником, І.С.Кін, В.О.Лєфтеровим, К.К.Платоновим, О.В.Родіоновим,

Б.О.Смирновим, О.В.Тимченком й іншими вченими – психологами дозволяють виділити одну з істотних психологічних якостей – стійкість особистості співробітника спецпідрозділу ОВС до екстремальних ситуацій службової діяльності.

Проведений аналіз умов роботи з виконання службових завдань співробітниками правоохоронних органів показав необхідність удосконалювання методів формування психологічної стійкості до фруструючого та стресогенного впливу екстремальних ситуацій професійної діяльності.

Доцільність практичних занять, тренінгів виправдана існуванням психологічної закономірності: людина, що неодноразово потрапляла у важкі умови, ще й упоралася з ними, має більше шансів вийти із честю із чергової екстремальної ситуації, ніж та, що ніколи не потрапляла у них.

Органи внутрішніх справ мають у своєму складі спеціальні підрозділи (відділи спеціального призначення), які були сформовані на початку 1990- х років з метою припинення й ліквідації масових безладів; знешкодження збройних злочинців і звільнення осіб, захоплених у якості заручників; участі в розшуку й затримці особливо небезпечних злочинців і т.п.

У зв'язку зі складним спектром завдань, які розв'язують бійці спецпідрозділів МВС, існує проблема психологічного забезпечення їх оперативно-службової діяльності.

Основною метою такого забезпечення є: оптимальне використання психологічних ресурсів співробітників спецпідрозділів, що забезпечують успішне виконання ними оперативно-службових задач; відновлення, збереження й підвищення працездатності бійців.

У цілому, система психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності співробітників спецпідрозділів можна розбити на три етапи.

Перший етап – психологічна підготовка до роботи в екстремальних умовах. Заходи, здійснювані на цьому етапі, включають професійну підготовку, комплектування підрозділу з урахуванням соціально-психологічних закономірностей і індивідуально-особистісних особливостей бійців.

Другий етап – психологічний супровід у процесі виконання поставлених завдань – включає заходи щодо психологічного супроводження особового складу в ході виконання оперативно-службових завдань.

Третій етап – психологічна робота з бійцями спецпідрозділів після виконання завдань – полягає у проведенні заходів щодо психологічної реабілітації співробітників, а також використанні

позитивних наслідків екстремальних ситуацій для оптимізації підготовки особового складу спецпідрозділу.

На кожному із трьох етапів психологічного забезпечення діяльності співробітників спецпідрозділів використовуються різні організаційні, методичні підходи, специфічний алгоритм дій психологів.

Дана схема організації психологічного забезпечення припускає комплексність, системність і ефективність проведених заходів, відновлення й підтримку здатності бійців спецпідрозділів виконувати оперативно-службові завдання.

Основними напрямками роботи психологів є:

- психологічна діагностика особового складу;
- вивчення соціально-психологічного клімату й психодіагностика групової згуртованості підрозділів;
- навчання співробітників методам і прийомам психологічної саморегуляції у повсякденній і екстремальній діяльності.

Роботу за даними напрямками організовує начальник відділу спеціального призначення спільно зі своїми заступниками, а здійснюється вона психологом. Тому необхідність уведення посади психолога в штат спеціального підрозділу виправдана.

Схильність у тривалих екстремальних умовах до таких негативних проявів, як ослаблення самодисципліни й зниження морального контролю, можна прогнозувати за допомогою психодіагностичних обстежень вже на попередньому етапі, при бесіді з кандидатом, що відбирається.

Взагалі, можна говорити про наступні основні психологічні “протипоказання” для проходження служби у спецпідрозділі: неадекватні установки й перекручена мотивація (наприклад, перевага матеріальних мотивів – відрядження як можливість “заробити”), низька стресостійкість, слабкий самоконтроль, агресивність, низький соціометричний статус співробітника спецпідрозділу й ін.

Психологічна підготовка повинна бути спрямована: на підвищення ефективності виконання професійних завдань; на забезпечення особистої безпеки; на збереження фізичного й психічного здоров’я співробітників. В екстремальних умовах, в силу великої динамічності подій, що відбуваються, на перший план по значимості й впливові на поведінку співробітників виходять їхні бойові психічні стани, які дозволяють оперативно вирішувати коловорот мінливих ситуацій.

Перед виконанням завдань підвищеної складності зі співробітниками спецпідрозділів проводять ряд спеціальних заходів щодо

формування в особового складу моральної й психологічної готовності до діяльності в екстремальних умовах.

До них входить:

- інформаційна підготовка (причини виникнення, особливості оперативної обстановки й стан справ на сучасному етапі, нормативні й законодавчі акти, що регламентують діяльність спецпідрозділу);
- вироблення в кожного співробітника переконаності в обґрунтованості цілей і завдань, що поставлені перед відділом у період виконання поставленого завдання;
- підготовка особового складу до несення служби в неординарних умовах (погодних, складних побутових, соціальної ізоляції або навіть ворожого ставлення до співробітників навколишнього цивільного населення, фізичного й вогневого протидіювання);
- вироблення у співробітників спецпідрозділу вміння, якщо буде потреба, діяти автономно;
- відпрацювання спеціальних умінь і навичок (надання першої долікарської допомоги потерпілому; спілкування із представниками злочинної сторони, що припускають знання образливих, доброзичливих, що привертають увагу, що означають вітання або вибачення, жестів і виражень, умінь за зовнішніми ознаками визначити готовність співрозмовника до агресивних дій або привернути до себе в процесі спілкування, викликати в них почуття поваги.

Практичній реалізації психологічного забезпечення бійців спецпідрозділів служить їхня психологічна підготовка. Основна ідея: формування стійкої мотивації співробітників до професійного розвитку через чітке визначення ролівої позиції бійця-професіонала.

При виконанні завдання професіонал опирається на навички, отримані під час навчання. Емоції тільки заважають цьому, змінюючи фізіологічний стан і спотворюючи увагу, пам'ять, мислення, роблячи людину вразливою. Емоційне порушення викликає підміну головної мети на емоційно прикрашену, що "розмиває" головну мету й заважає виконанню поставленого завдання. Щоб виконати завдання, використовуючи професійні навички, необхідно впоратися із самим собою. Тому, крім спеціальних навичок, необхідні навички саморегуляції, що дозволяють відокремити емоції від виконання завдання.

Отже, діяльність працівників спеціальних підрозділів протікає в особливих умовах, де успіх виконання поставленої задачі залежить не тільки від фізичного та функціонального стану бійця, а й від

психологічної готовності. Значну роль у психологічній підготовці відіграє психолог як особистість і професіонал, тому що якісна підготовка бійця підрозділу спеціального призначення – це не тільки запорука успіху виконання поставлених задач, а й чиесь врятоване життя.

Список використаних джерел

1. Бандурка О. М. Основи управління в ОВС України: теорія, досвід, шляхи удосконалення: Монографія. – Х.: Основа, 1996. – 398 с.
2. Бандурка А. М., Бочарова С. П., Землянская Е. В. Основы психологии управления. – Х.: Ун-т внутр. дел, 1999. – 528 с.
3. Бойко В.В. Синдром “эмоционального выгорания” в профессиональном общении. – СПб., 1999.
4. Буданов А.В., Басенко М.С. Программа действий сотрудников ОВД по обеспечению личной профессиональной безопасности. – М., 1996.
5. Ващенко І. В. Конфлікти: сучасний стан, проблеми та напрямки їх вирішення в органах внутрішніх справ. Моногр. – Харків: ОВС, 2002. – 256 с.
6. Лефтеров В. О., Тимченко О. В. Психологічні детермінанти загибелі та поранень працівників органів внутрішніх справ: Монографія. – Донецьк: ДІВС МВС України, 2002. – 324 с.
7. Мельников В.М. Психологическое обеспечение деятельности ОВД в экстремальных условиях несения службы. – Улан-Удэ, 2002.
8. Тимченко А.В. Психологические аспекты состояния, поведения и деятельности людей в экстремальных условиях и методы их коррекции. – Х.: ХВУ, 1997. – 168 с.

In this article the questions of actions of fighters of subdivisions of the special teams Ministry of internal affairs are considered in extreme situations, problems of psychological accompaniment of operatively-official activity of such subdivisions, problems of psychological preparation to the actions in the special terms and psychological selection of personnel on service in the special subdivisions.

Keywords: subdivision of the special teams, extreme situation, psychological selection, psychological accompaniment,

Отримано: 5.03.2010

Особливості професійної спрямованості студентів-психологів

У статті розглядаються теоретико-методологічні підходи до дослідження процесів професійної спрямованості студентів-психологів. Аналізуються ціннісно-значеннєві аспекти діяльності студентів-психологів різних курсів.

Ключові слова: професійна спрямованість, професійне самовизначення, особистість студентів-психологів.

В статье рассматриваются теоретико-методологические подходы к исследованию процессов профессиональной направленности студентов-психологов. Анализируются ценностно-смысловые аспекты деятельности студентов-психологов разных курсов.

Ключевые слова: профессиональная направленность, профессиональное самоопределение, личность студентов-психологов.

Постановка проблеми. У професійній діяльності майбутніх психологів розвинена професійна спрямованість відіграє надзвичайно важливу роль. Адже успішність надання психологічної допомоги клієнту потребує усвідомлення й прийняття особистістю норм, правил, моделі власної професії, адекватної самооцінки особистістю своїх якостей, позитивного ставлення до себе, зорієнтованістю на постійне професійне і особистісне вдосконалення тощо.

Разом з тим аналіз практики професійної діяльності психологів показує, що досить значна кількість фахівців не володіє розвинутою професійною спрямованістю. Це вказує на необхідність спеціальної підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності, під час якої є можливим розвиток їх професійної спрямованості. Слід зазначити, що частково така підготовка здійснюється під час навчання майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі, але вона має несистемний характер і відбувається переважно на когнітивному рівні. Реальному розвитку професійної спрямованості приділяється досить мало уваги. При цьому міждисциплінарні зв'язки у викладанні навчальних дисциплін у контексті даної проблеми практично відсутні.

Необхідно зазначити, що питання розвитку професійної спрямованості особистості вже були предметом уваги дослідників. Так, зокрема, досліджувалися питання розвитку самосвідомості в

різні вікові періоди (Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Д.Б. Ельконін, І.С. Кон, І.А. Слободянюк та ін.), залежності особливостей розвитку самосвідомості від ставлення інших людей (О.О. Бодальов, Я.Л. Коломінський, А.А. Реан, В.В. Столін та ін.). Певною мірою досліджувалися і закономірності розвитку професійної самосвідомості (Є.О. Клімов, Н.Л. Коломінський, Ю.М. Кулюткин, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, В.І. Юрченко та ін.).

Водночас аналіз наукової літератури з проблем становлення професійної спрямованості виявив відсутність досліджень щодо особливостей розвитку професійної спрямованості майбутніх психологів в процесі їх професійної підготовки.

Отже, соціальна значущість проблеми та її недостатня розробленість визначає актуальність даної проблеми.

Метою нашої статті є розкриття психологічних особливостей професійної спрямованості особистості студентів-психологів різних курсів.

Методика та організація дослідження. Для дослідження системи ціннісних орієнтацій студентів у структурі професійно значимих особистісних якостей нами була використана методика М. Рокіча (RVS – Rokeach Value Survey) [6].

Також нами був використаний тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО), який є адаптованою версією тесту “Сенс життя” Джеймса Крамбо і Леонарда Маховика [1].

Експеримент був проведений на базі Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. У дослідженні брали участь студенти першого (Група 1) та четвертого (Група 1) курсів факультету психології. Віковий склад випробуваних від 19 до 21 років. Загальна кількість складала 64 особи.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Особливості професійної спрямованості психолога тісно пов’язані із специфікою його професійної діяльності, з тими вимогами, що вона висуває до його особистості. Теоретичний аналіз літератури дозволяє визначити такі основні характеристики професії психолога:

1. Це гуманна професія, спрямована, насамперед, на забезпечення психологічного здоров’я людини.

2. Це соціально значуща професія, пов’язана з важливими соціальними явищами, відповідальна робота, оскільки завжди пов’язана з долею людей, і помилок не повинно бути, що зумовлює підвищену відповідальність кожного її суб’єкта за успішне розв’язання завдань.

3. Це високоінтелектуальна професія, оскільки повинна охоплювати всі сфери життя суспільства з урахуванням складних

заплутаних психологічних проблем, гнучко реагувати на численні несподівані колізії професійного життя.

4. Це творча професія, пов'язана з вирішенням нестандартних психологічних ситуацій; при цьому “творчість” не повинна виходити за межі прийнятих норм і цінностей, що потребує від психолога ще більшого мистецтва щодо розв'язання психологічних проблем.

5. Ця професія має велику свободу, багатоплановість професійних ситуацій, але ця свобода повинна перебувати в межах закону, при цьому неможливість чіткого планування і прогнозування результатів потребує значних інтелектуальних зусиль для успішного розв'язання завдань, може призвести до виникнення складних емоційних станів фахівців тощо.

Вибір професії, або професійна спрямованість – основа самоствердження людини в суспільстві, одне з головних рішень у житті. Існують різні варіанти визначення поняття “вибору професії”, однак усі вони містять думку, що професійна спрямованість являє собою вибір, здійснюваний у результаті аналізу внутрішніх ресурсів суб'єкта і співвіднесення їх з вимогами професії. Вибір професії – це не одномірний акт, а процес, що складається з певних етапів, тривалість яких залежить від зовнішніх умов і індивідуальних особливостей суб'єкта вибору професії.

У психологічній літературі немає єдиного погляду на те, як формується вибір професії, і які фактори впливають на цей процес. Ряд дослідників [5; 14] дотримується розповсюдженої точки зору на вибір професії як на вибір діяльності. У цьому випадку предметами дослідження виступають, з одного боку, характеристики людини як суб'єкта діяльності, а з іншого боку – характер, зміст, види діяльності і її об'єкт. Професійна спрямованість розуміється тут як розвиток суб'єкта праці. Отже, вибір професії зроблений правильно, якщо психофізіологічні дані особистості будуть відповідати вимогам професії, трудовій діяльності. Однак, цей погляд недооцінює активного початку особистості, що вибирає.

У контексті розуміння вибору професії як вибору діяльності поширена також точка зору, що основною детермінантою правильного вибору є професійний інтерес чи професійна спрямованість [7]. Безсумнівно, цей підхід більш продуктивний, оскільки стверджує активність самого суб'єкта вибору професії. Вибір професії пов'язаний з минулим досвідом особистості, і процес професійної спрямованості простирається далеко в майбутнє, беручи участь у формуванні загального образу “Я”, визначаючи в кінцевому рахунку плин життя. Цей підхід вимагає врахування широкого спектру факторів, що впливають на вибір професії, крім того, він дозволяє

зробити акцент на тимчасовому аспекті – на минулому досвіді особистості і на її уявленнях про майбутнє. Як фактори вибору професії повинні бути враховані життєві плани особистості в інших областях, наприклад, в особистому житті [4; 11; 12].

Передісторія виникнення професійної спрямованості, у загальному вигляді, як показано в Л. І. Божович, обумовлена вже сформованими до даного часу якостями особистості, її поглядами, прагненнями, переживаннями і т.п. [2].

Поняття “відношення до професії” саме по собі психологічно беззмислове, оскільки відбиває лише напрямок нашої активності і вказує на її об’єкт. В основі позитивного ставлення кількох людей до однієї і тієї ж професії можуть лежати різні потреби і прагнення. Тільки шляхом аналізу системи мотивів, що лежать в основі суб’єктивного відношення, можна судити про його реальний психологічний зміст. Одна з форм розвитку професійної спрямованості складається в збагаченні її мотивів: окремого мотиву до усе більш поширеної системи мотивів. Професійна спрямованість великої групи людей може включати ті самі мотиви і все ж таки бути різною. Це обумовлено тим, що система мотивів завжди припускає їхню визначену організацію, структуру. Ті самі мотиви можуть бути різним чином організовані, знаходитися в різних відносинах супідрядності. І, що особливо важливо, різними можуть бути провідні мотиви.

Звичайно мотиви, що лежать в основі професійної спрямованості, неоднорідні за походженням, характеру зв’язку з професією. У цьому плані правомірне виділення, по-перше, групи мотивів, що виражають потребу в тому, що складає основний зміст професії [11]. Інша група мотивів пов’язана з відображенням деяких особливостей професії в суспільній свідомості (мотиви престижу, суспільної значимості професії) [3]. Очевидно, що зв’язок індивідуальної свідомості з професією здобуває в даному випадку більш опосередкований характер. Третя група мотивів виражає раніше сформовані потреби особистості, актуалізовані при взаємодії з професією (мотиви саморозкриття і самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру, звичок і т.п.) [2]. Четверту групу складають мотиви, що виражають особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії з професією (переконаність у власній придатності, у володінні досить творчим потенціалом, у тому, що намічуваний шлях і є “мое покликання” і т.п.) [10]. Мотиви, що відносяться до п’ятої групи, виражають зацікавленість людини від зовнішніх, об’єктивно несуттєвих атрибутів професії. Нерідко саме ці мотиви породжують прагнення до окремих “романтичних” професій.

Безсумнівно, що зазначені групи мотивів нерівноцінні за значенням для розвитку особистості в умовах даної діяльності. Як відзначав П. А. Шавірі: “Мотив, органічно пов’язаний із змістом чи процесом діяльності, забезпечує ту постійну увагу до неї, ту захопленість, що приводить до розвитку відповідних здібностей. Цей мотив спонукує людину оцінювати себе, свої знання, своє уміння і моральні якості у світлі вимог даної діяльності. Тим самим цей мотив є найважливішою психологічною передумовою самовиховання” [11, с. 29].

Слід розрізняти мотиви, що органічно пов’язані зі змістом здійсненої діяльності: прямі мотиви і побічні мотиви [11]. Саме виникнення прямих мотивів є свідченням того, що дана діяльність здобуває безпосередню особисту значимість для людини. До числа прямих мотивів трудової діяльності відносять усвідомлення свого обов’язку, переживання суспільної значимості своєї праці. Почуття обов’язку не є побічним мотивом, оскільки воно глибоко пов’язане з діяльністю, що виконується, головним чином з її результативною стороною. Якщо людина спонукається до діяльності побічними мотивами, внутрішньо не пов’язаними з її змістом чи результатом, то не можна сказати, що вона трудиться заради тієї справи, якою зайнята. Людина пристосовується до зовнішніх вимог, але не засвоює їх. Вона спонукається до праці на основі потреб і почуттів, що не зобов’язані своїм розвитком даної діяльності (наприклад, матеріальна зацікавленість, честолюбство і т.п.). Для того, щоб у процесі праці стимулювався розвиток людини, розкриття і розширення її творчих сил, необхідно, щоб центральними для людини були мотиви, внутрішньо пов’язані зі змістом здійсненої праці, а при відсутності інтересу до процесу праці – мотиви обов’язку і суспільної необхідності. У зв’язку з цим необхідно домагатися, щоб притягальною і спонукальною силою для студентів ставав основний зміст діяльності, те, що складає її об’єктивний зміст, а не побічні супутні даної діяльності обставини. Не можна недооцінювати ролі й інших груп мотивів. Однак їхня значимість у структурі професійної спрямованості залежить від того, чи доповнюють вони мотив, що відповідає об’єктивному змісту професії, чи “конкурують” з ним.

Під рівнем професійної спрямованості розуміється ступінь відповідності провідного мотиву переваги професії (отже, особистісного змісту) об’єктивному змісту професії. При високому рівні спрямованості близьким і потрібним людині є найбільш істотне в даній діяльності, те, у чому полягає її об’єктивне призначення. При низькому рівні спрямованості провідним мотивом є потреба не стільки в діяльності, скільки в різних, пов’язаних з нею обставинах.

Очевидно, що без досить високого рівня професійної спрямованості неможлива оптимальна взаємодія між людиною і працею, що обирається нею. Тільки при цій умові можна прогнозувати успішний розвиток творчих і моральних сил особистості в процесі праці [11].

Важливо, які почуття, образи, думки, виникають у свідомості під впливом професії і, що особливо істотно, тими об'єктивними вимогами, що професія пред'являє до людини. До останніх відносяться, по-перше, вимоги, пропоновані деякими професіями до окремих психофізичних особливостей людини [8].

Високий рівень професійної спрямованості – це та якісна особливість структури мотивів особистості, що виражає єдність інтересів і особистості в системі професійного самовизначення. Підвищення рівня професійної спрямованості утворить основний зміст її розвитку. Відсутність достатньо глибокої професійної спрямованості в студентів не виключає можливості її формування у період навчання в інституті. Однак завдання полягає в тому, щоб вибір професії був логічним наслідком поступового підвищення рівня професійної спрямованості, тобто формування в процесі навчання діяльнісно-значеннєвої єдності – збігу ціннісно-сміслового (формування життєвих змістів) і предметно-діючого (вибір адекватної змісту діяльності) аспектів діяльності [11].

Результати дослідження та їх обговорення. У результаті дослідження ціннісних орієнтацій особистості за тестом Рокіча була складена ієрархія цінностей студентів першого та четвертого курсів (див. табл. 1 та табл. 2).

Як видно з табл. 1 ієрархія термінальних цінностей, яким надається перевага має однакову спрямованість у студентів першого та четвертого курсів. Абстрактні життєві цінності (творчість, щастя інших людей) носять пасивний характер (краса природи і мистецтва). На думку Франкла [9], у людини, що особливо прагне до насолоди і розваг виявляється в кінцевому рахунку фрустроване прагнення до сенсу.

Слід зазначити, що в студентів 4 курсу провідне місце серед цінностей займає творчість (можливість творчої діяльності).

При аналізі інструментальних цінностей була також виявлена подібність ієрархій, хоча спрямованість цих ієрархій носить у студентів 1 курсу більш індивідуалістичний характер (див. табл. 2).

Вони більше цінують непримиренність до недоліків у собі й інших, раціоналізм, у той час як, студенти 4 курсу віддають перевагу ефективності в справах.

Слід зазначити, що ієрархія цінностей двох груп слабо структурована, що говорить про недостатню сформованість системи цінностей.

Таблиця 1

Ієрархія термінальних цінностей студентів першої і другої груп
(складена за результатами тесту Рокіча)

		Група 1	Ранг	Група 2	Ранг	
Термінальні цінності	Яким надається перевага	Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків).	I	Творчість (можливість творчої діяльності).	I	
		Краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і мистецтві).	II	Краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і мистецтві).	II	
		Суспільне визнання (повага навколишніх, колективу, товаришів по роботі).	III	Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків).	III	
		Творчість (можливість творчої діяльності).	IV	Щастя інших (добробут, розвиток і удосконалювання інших людей, усього народу, людства в цілому).	IV	
		Щастя інших (добробут, розвиток і удосконалювання інших людей, усього народу, людства в цілому)	V	Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей)	V	
	Які відкидаються	Щасливе сімейне життя.		I	Любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною).	I
		Любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною).		II	Здоров'я (фізичне і психічне).	II
		Здоров'я (фізичне і психічне).		III	Щасливе сімейне життя.	III
		Наявність добрих і вірних друзів.		IV	Наявність добрих і вірних друзів.	IV
		Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних утруднень)		V	Впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)	V

Показники за тестом СЖО виявили, що студенти першої групи мають нижчу осмисленість життя, ніж студенти другої групи (рис. 1).

Низькі бали за першою шкалою "Цілі у житті" характеризують у студентів першої групи відсутність у житті цілей у майбутньому, що додають життю осмисленості, спрямованість і тимчасову перспективу.

Показники за шкалою 2 говорять про те, як сприймають випробувані процес життя. Низькі бали за цією шкалою в студентів першої групи – ознака незадоволеності своїм життям у сьогоденні, при цьому, однак, їй можуть надавати повноцінний зміст спогади про минуле чи націленість у майбутнє.

Таблиця 2

Ієрархія інструментальних цінностей студентів першої і другої групи (складена за результатами тесту Рокіча)

		Група 1	Ранг	Група 2	Ранг
Інструментальні цінності	Яким надається перевага	Непримиренність до недоліків у собі й інших.	I	Ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі). Раціоналізм (уміння здорово і логічно мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення). Високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання). Ретельність (дисциплінованість). Чуйність (дбайливість)	I
		Високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання).	II		II
		Раціоналізм (уміння здорово і логічно мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення).	III		III
		Широта поглядів (уміння прийняти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички).	IV		IV
		Ефективність у справах (працьовитість продуктивність у роботі)	V		V
	Які відкидаються	Вихованість (гарні манери).	I	Відповідальність (почуття обов'язку, уміння дотримувати слова). Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче). Вихованість (гарні манери). Життєрадісність (почуття гумору). Чесність (правдивість, щирість)	I
		Освіченість (широта знань, висока загальна культура).	II		II
		Самоконтроль (стриманість, самодисципліна).	III		III
		Чесність (правдивість, щирість).	IV		IV
		Відповідальність (почуття обов'язку, уміння дотримувати слова)	V		V

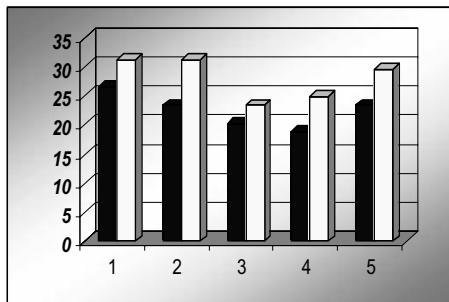


Рис 1. Профілі за тестом СЖО студентів 1 курсу (чорний колір), студентів 4 курсу (білий колір): 1 – цілі у житті; 2 – процес життя чи інтерес і емоційна лабільність; 3 – результативність життя або задоволеність самореалізацією; 4 – локус контролю – Я (Я – хазяїн життя); 5 – локус контролю – життя або керуваність життя

Шкала 3 відображає оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивна й осмислена була прожита її частина. Низькі бали характеризують студентів першої групи як людей незадоволених прожитою частиною життя.

Показники за шкалою 4 “Локус контролю – Я” у студентів першої групи більш низькі, порівняно з показниками студентів другої групи. Це говорить про невір’я у власні сили і невмінні контролювати події власного життя.

За шкалою “Локус контролю – життя або керованість життям” у студентів першої групи показники нижчі показників студентів другої групи. Це говорить про те, що для студентів першої групи більш характерний фаталізм, переконаність у тому, що життя людини непідвласне свідомому контролю, що воля ілюзорна, і безглуздо що-небудь загадувати на майбутнє.

Висновки. Отже, аналіз ціннісних орієнтацій студентів першої і другої груп знайшов слабку структурованість системи цінностей. Серед цінностей, яким надається перевага, студенти четвертого курсу назвали творчість, що є значенневою передумовою до діяльності психолога.

Слід зазначити, що показники осмисленості життя в студентів першого курсу нижче, ніж показники осмисленості життя в студентів четвертого курсу. З цього можна зробити висновок, що в студентів першого курсу ще не сформувалося професійне бачення світу, не сформувалася система цінностей, характерна для психологів, що в підсумку і визначає невизначеність у них професійно значимих якостей і їхню неефективну реалізацію в процесі професійної діяльності. Студенти першого курсу не ставлять перед собою конкретних цілей, надають перевагу “плисти за течією”, не бачать перспектив реалізації своїх професійних навичок, отриманих у процесі навчання. Це тягне за собою ряд труднощів і проблем, з якими приходиться зіштовхуватися психологам на початку своєї професійної діяльності, і які, на нашу думку, можна вирішити в процесі навчання.

Виходячи з того, що у випробуваних виявлена слабка осмисленість вибору діяльності і ціннісно-значенневого сприйняття майбутньої професії, можна рекомендувати систему заходів, спрямованих на формування професійного бачення світу в процесі навчання у ВНЗ. В якості таких заходів можуть виступати психологічні консультації з питань професійної орієнтації, особистісного самовизначення, тренінги, спрямовані на розвиток професійно важливих якостей, а також тестування й анкетування студентів перед вибором майбутньої діяльності.

Список використаних джерел

1. Бажин Е.Ф. Метод исследования локуса субъективного контроля / Е.Ф.Бажин, Е.А.Голынкина, А.М.Эткинд // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 3. – С.36-42.
2. Божович Л.И. Развитие мотивов учения у советских школьников / Л.И.Божович, Н.Г.Морозова, Л.С.Славина. – Известия АПН РСФСР, 1957. – Вып. 36. – С. 45-53.
3. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд.-во МГУ, 1990. – 288 с.
4. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи/ АН УССР, ин-т философии. – Киев, 1986. – 142 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1997. – 304 с.
6. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М., 1992. – 173 с.
7. Рескина С. Е. Роль самооценки школьников в процессе профессионального самоопределения: Автореферат канд. дис. – Л., 1986. – 36 с.
8. Физиологические и психологические основы труда / Под ред. В. И. Дорогайченко. – М., 1974. – 231 с.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. – 366 с.
10. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – 2-е изд. – СПб: Питер, М.: Смысл, 2003. – 860 с.
11. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М., 1981. – 95 с.
12. Юрченко В.І. Тривожність як прояв суперечностей “Я-концепції” майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 191-197.

In article the theoretical-methodological approaches to research of processes of a professional orientation of the students-psychologists are considered. The value-semantic aspects of activity of the students-psychologists of different rates are analyzed.

Key words: a professional orientation, professional self-determination, person of the students-psychologists.

Отримано: 2.02.2010

Особливості збереження психофізичного здоров'я дітей-олігофренів дошкільного віку

У статті розглянуто психолого-педагогічні засади розробки програм корекції психомоторних можливостей дітей-олігофренів дошкільного віку. Корекційні програми спрямовані на максимально можливе значення до реалізації рухової функції і формування особистості індивідуально збереженого психофізичного здоров'я дитини.

Ключові слова: корекційні програми, психомоторні можливості, дошкільний вік, діти-олігофрени.

В статье рассмотрены психолого-педагогические основы разработки программ коррекции психомоторных возможностей детей-олигофренов дошкольного возраста. Коррекционные программы направлены на максимально возможное привлечение к реализации двигательной функции и формированию личности индивидуально сохраненного психофизического здоровья ребенка.

Ключевые слова: коррекционные программы, психомоторные возможности, дошкольный возраст, дети-олигофрены.

Вивчення психомоторики обтяжених інтелектуальними вадами дітей дає підстави стверджувати, що незалежно від особливостей моторної недорозвиненості та ступеня стійкого органічного порушення пізнавальної діяльності, всім їм притаманні значні труднощі при виконанні завдань, які спрямовані на зміну засвоєних рухів. Оскільки спроможність відійти від одного разу знайденого і засвоєного руху ґрунтується на орієнтувально-дослідницьких можливостях психомоторики суб'єкта, то саме порушення останніх і є центральною ланкою відповідної патології [4; 5].

Спроможність змінювати свої психомоторні стереотипи (ефективність орієнтувально-дослідницьких рухів) у дітей-олігофренів відіграє особливо важливу роль в їх адаптації до навколишнього середовища. Водночас завдання щодо корекції в обтяжених інтелектуальними вадами дітей можливості диференціювати рухи є досить складним і вимагає визначення відповідних психолого-педагогічних засад цієї роботи, що є важливим науковим і практичним завданням [7; 11].

Розв'язання цієї проблеми започатковане у працях М.О.Бернштейна, О.В.Запорожця, М.П.Вайзмана [1; 2; 4; 8], які досліджу-

вали психомоторику як складове ієрархічне утворення низки рівнів побудови рухів і запропонували систематизувати з цих позицій патологію реалізації рухової функції в обтяжених інтелектуальними вадами дітей, а також вивчати психіку як орієнтувально-дослідницьку діяльність. У сучасних дослідженнях розуміння таких особливостей функціонування психомоторики підтверджується [6; 9; 10; 12; 13]. Проте залишається недостатньо дослідженою можливість проведення корекційної роботи на цій основі у дітей-олігофренів дошкільного віку.

Мета роботи – окреслити психолого-педагогічні засади розробки нових програм корекції психомоторних можливостей на основі порівняльного підходу до побудови рухів та дослідження психіки як орієнтувальної активності у дітей дошкільного віку зі стійким органічним порушенням пізнавальної діяльності, для збереження їх психофізичного здоров'я.

Проведені нами теоретичні та емпіричні дослідження можливостей удосконалення програм корекції психомоторного розвитку дітей-олігофренів дошкільного віку дозволяють стверджувати, що ці програми доцільно розробляти, насамперед, на основі психофізіологічних наукових поглядів М.О.Бернштейна [1;2]. Автор здійснив ряд досліджень, які експериментально довели, що організм є активною цілеспрямованою системою, а не реактивною системою, яка тільки пасивно відповідає на зовнішні впливи та пристосовується до навколишнього середовища. Активність організму спрямована на задоволення потреб, на досягнення певної мети [14; 17]. Тобто, на подолання навколишнього середовища, а не на врівноважування з ним. Це негентропійна система, вона протидіє ентропії. Відповідно і корекційні програми мають враховувати цю активність.

Водночас дослідження реалізації психомоторної функції людиною за допомогою точних апаратурних методик однозначно довели, що при повторенні дій неможливо абсолютно точно повторити рухи. Наприклад, виконуючи удар молотком по зубилу робітник щоразу точно попадає по ньому, проте рухи ланок тіла в кожному ударі відрізняються за своїми траєкторіями. Отже, вчений прийшов до висновку, що повторюється тільки завдання, а “накази” нервової системи м'язам мають змінюватися із урахуванням конкретних, реальних умов виконання дії. Більше того, є відповідність між “образом потрібного майбутнього” і результатом дії, а не відповідність між результатом рухів і “наказами”, що ідуть від мозку до м'язів. Останнє пояснюється значною складністю будови рухового апарату та силового поля дії. Описану закономірність “повторення без повторення” також необхідно враховувати при розробці програм психомоторного розвитку дітей.

Для реалізації рухової функції мозок людини не тільки надсилає певні “накази” м’язам, а й отримує від аналізаторів інформацію про результати виконання цих “наказів” і, порівнявши їх з “образом потрібного майбутнього” дає нові корегуючі “накази”, які спрямовані на подолання відхилень реальних рухів від бажаних. Іншими словами, існує не тільки прямий зв’язок (мозок – м’язи), а й зворотній (м’язи, смислові аналізатори – мозок). І це експериментально доведено М.О.Бернштейном положення щодо механізмів регуляції рухів має обов’язково враховуватись у програмах корекції психомоторики.

Грунтовно дослідив вчений і те, що для побудови рухів різної складності суб’єкт психомоторної активності віддає “накази” на ієрархічно різних рівнях центральної нервової системи. Побудова рухів – це система всіх сенсорних синтезів, що приймають участь у координуванні певної дії та система еферентних імпульсів в їх єдності. Побудова рухів реалізується п’ятьма рівнями, кожен з яких є провідним для вирішення певного класу психомоторних завдань, інші рівні (коли один з них взяв на себе функцію провідного) виконують фонові функції. Зазвичай робота фонових рівнів не усвідомлюється. Ці ідеї М.О.Бернштейна знайшли практичне застосування при відновленні рухів у поранених в роки Великої Вітчизняної війни.

Розробка програм корекції психомоторних можливостей дітей дошкільного віку також має враховувати те, що експериментально довів О.В.Запорожець: в основі будь-якого пізнавального процесу дитини є практичні дії. Онтогенетичні дослідження автора однозначно стверджують, що сприймання – це згорнута перцептивна дія. Мислення також першопочатково є практичним узагальненням (наочно-дійове мислення). Інеріоризація розумілась О.В.Запорожцем як перетворення у внутрішнє першопочатково із зовнішньої орієнтувальної діяльності. Крім того, сама психіка досліджувалась автором як орієнтувально-дослідницька діяльність, що було значним доробком до створення в психології теорії діяльності [8]. Однією з психолого-педагогічних засад розробки програм корекції психомоторики є створена О.В.Запорожцем концепція виникнення і розвитку довільних рухів і дій. Ця концепція опосередковано підіймає проблему сензетивних періодів формування психомоторних функцій, яка є особливо актуальною для дошкільного віку.

Отже, теоретико-методологічними засадами розробки програм корекції психомоторики дітей зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності та збереження їх психофізичного здоров’я можуть бути положення М.О.Бернштейна про: активність живих

систем, неможливість точного повторення рухів у діях, необхідність зворотного зв'язку і корекцій у керуванні рухами, ієрархія рівнів побудови рухів (кожен з яких є провідним для вирішення певного класу психомоторних завдань). Та положення О.В.Запорожця про те, що в основі пізнавальних процесів дитини є практичні дії, психіка може досліджуватись як орієнтувально-дослідницька діяльність, є онтогенетично зумовлені особливості виникнення і розвитку довільних рухів і дій.

Центральною ланкою психолого-педагогічних засад організації навчально-виховної та корекційної роботи доцільно вважати порівняльний підхід до психомоторних проявів на основі орієнтувально-дослідницької активності. Відповідно все різноманіття патології психомоторики обтяжених інтелектуальними вадами дітей може бути систематизоване щодо втрат функціональних можливостей на різних рівнях. Крім того, з урахуванням індивідуальних особливостей "мозаїки" ушкоджень центральної нервової системи на різних рівнях побудови рухів мають розроблятися корекційні завдання. Індивідуальні корекційні завдання мають також враховувати і порушення в узгодженості функціонування рівнів, окремих мозкових систем.

Особливу увагу необхідно звертати на те, що ієрархічно представлені рівні побудови рухів взаємодіють між собою за принципом динамічної субординації. Важливо визначити провідний рівень, який в різних діях є різним. Відтак зовні схожі дії, які близькі за руховою структурою, значно відрізняються за смисловим складом і, відповідно, у якості провідних мають різні рівні побудови рухів.

Корекцію психомоторних можливостей доцільно здійснювати, якщо це можливо, насамперед, на провідному рівні. З цією метою можна застосувати виконання тих дій, для яких конкретний рівень є провідним у варіативних умовах. Штучно створені умови варіативності збільшать орієнтувально-дослідницьку активність суб'єкта та покращать функціональні можливості рівня побудови рухів. Зміна кінематичних і динамічних характеристик рухів може здійснюватись у процесі виконання побутових дій, фізичних вправ та інших дій.

В умовах, коли міра ураження певних ділянок центральної нервової системи є такою, що виконати дії по вирішенню одного з класів психомоторних завдань неможливо пропонується змінювати субординацію рівнів. Тобто пропонується так змінити смислові завдання, щоб керування дією перейшло на більш збережений рівень. Проте цей шлях є більш складним і не таким ефективним, як попередній. Далеко не завжди вдається віднайти обхідні шляхи, що дозволять сформулювати нові психологічні механізми керування конкретними діями [3].

Взагалі здатність психіки до компенсацій у дітей з інтелектуальними порушеннями знижена і надзвичайно важливо розпочати здійснювати корекцію їх психомоторних можливостей саме в дошкільному віці. Своєчасно розпочата корекційна робота дозволяє максимально повно розвинути функціональні можливості індивідуально збережених церебральних систем. Покращити індивідуально збережене психофізичне здоров'я.

Вихідним педагогічним положенням, яке може бути покладене в основу корекції психомоторики дітей з порушенням інтелекту є, на наш погляд, поняття “корекційне завдання”, що конкретизується у відповідній меті і показниках ефективності. При всій різноманітності останніх, виходячи з психологічних і фізіологічних положень, неодмінною умовою здійснення корекції психомоторики буде збільшення варіативності смислової структури і рухового складу виконуваних рухів і дій.

Варіативність смислових завдань і умов їх виконання дозволяє збільшити орієнтувальну активність дитини, направлену на пошук ефективніших рухів, сенсорних синтезів і центральних механізмів управління руховою дією. У складній ієрархії рівнів побудови рухів відшукується оптимальний варіант їх спільної роботи, при необхідності формуються нові компенсаторні фізіологічні [1; 16] і психологічні механізми управління діями [3; 15]. Водночас необхідно підкреслити, що не йдеться про повне виправлення складних порушень психомоторики або про повне відновлення м'язової чутливості, а лише про індивідуально можливе збільшення здатності керувати рухами шляхом включення пропріорецептивної чутливості, що збереглася.

З'єднання розглянутих положень в єдину систему корекції психомоторики дітей-олігофренів дошкільного віку дозволило нам запропонувати для практики корекційну програму. Інноваційна програма, відповідно до 5 рівнів побудови рухів (названих буквами латинського алфавіту), складається з п'яти груп вправ. Кожна з груп вправ здійснює корекцію координаційних можливостей психомоторики дитини на одному з рівнів, як провідному. Програма була апробована в Кам'янець-Подільському спеціалізованому дошкільному навчальному закладі № 3.

Корекцію функціональних можливостей дітей на рівні А (тону) доцільно здійснювати шляхом ігор, в яких передбачено короткочасне збереження заданих поз з плавними незначними змінами їх кінематичних і динамічних характеристик. Наприклад, наслідування позам тварин. Невеликі, але такі, що відчуваються зміни розташування ланок тіла в просторі сприятимуть включенню нових

м'язових синергій, змінюючи тонус всіх задіяних у збереженні поз (статичної рівноваги) груп м'язів. Корисними будуть вправи з розвитку заданих м'язових зусиль, особливо, коли показники динамометрів виведені на екран комп'ютера і графічно представлені (торкання предметом іграшки тощо).

Характеризуючи рубро-спинальний рівень палеокінетичних регуляцій, М.О. Бернштейн пише: “Навряд чи можна впевнено знайти у здорової людини бодай один самостійний рух, що очолюється рівнем палеокінетичних регуляцій як провідним. Найбільш чисті випадки самостійних виступів цього рівня, коли в силу його ролі, в принципі безсумнівно фонові, він все ж висувається на передні плани – це, поперше, мимовільні рухи тремтіння: тремтіння від холоду, стукотіння зубами з переляку, здригання і т.п., а в сфері довільної моторики – швидкі ритмічні вібраційні рухи за механізмом “рефлекторного кільця”; по-друге, – рухи, пов’язані з прийняттям і утримуванням певної пози. До перших належать, майже безсумнівно, найшвидші фортепіанні “vibrato” зі швидкістю 7-8 ударів за секунду, в тих випадках, коли вони протікають за типом вимушено коливальних рухів ...; вібрації пальців лівої руки у скрипалів і віолончелістів; можливо, швидкі автоматизовані просупинації обмахування веером і т.п. Друга група найчіткіше спостерігається тоді, коли рівень А виявляється у провідній ролі в одній з фаз складного ланцюгового моторного акту, наприклад, у фазі польоту, стрибка у довжину або висоту, лижного стрибка, стартового стрибка у воду ... і т.п. З характеристик патологічних проявів першої групи, рухів, де рівень А виступає в дійсно чистому провідному вигляді, повинен бути названим “тремор спокою” паркінсоніків, мимовільний, чітко ритмічний, що протікає за бездоганно вірними синусоїдами” [1, с.59-60].

Корекцію функціональних можливостей психомоторики дітей-олігофренів на рівні В (м'язово-суглобових зв'язок) можна здійснювати шляхом застосування різних вправ з утримання динамічної рівноваги тіла і включення в ігрові ситуації. Корисними будуть вправи з розвитку точності відтворення просторових і часових характеристик рухів без зорового контролю.

Характеризуючи рівень синергій або рівень співдружних рухів і стандартних штампів, М.О.Бернштейн пише: “При всій винятковій досконалості аференцій і багатстві координаційних можливостей рівня синергій він зберіг у людини дуже мало самостійних ... рухів. На першому місці серед них потрібно поставити “тріаду” рухів виразної міміки, пантоміміки і пластики, тобто сукупність не символічних, а безпосередньо емоційних рухів обличчя, кінцівок і

всього тіла. В значній мірі сюди відносяться хореографічні рухи, не стільки західного, локоторного, скільки східного, пластичного танцю. В цілому моторний акт танцю будувється вище рівня, що розглядається, як, взагалі, і всі рухи з екзогенним ритмом. Рівень синергій, при його бідних зв'язках з телерецепторикою, не пристосований до використання ні зорового, ні слухового контролю й управління.

Майже не виходячи за межі рівня, що характеризуються, відбувається багато з рухів вільної безснарядової гімнастики: нахили тулуба, згинання, відкидання тіла, різноманітні пластико-ритмічні рухи. На завершення, сюди ж відійде група напівдовільних рухів-потягування всім тілом, розправлення членів, рухів пестення (обнімання, поцілунки і т.п.), звичних монотонно-машинальних рухів і т.п.” [1, с.71].

Корекцію функціональних можливостей дітей дошкільного віку на рівні С (простору) доцільно здійснювати шляхом використання всіляких вправ, для виконання яких дитині необхідна просторова точність рухів (при зоровому контролі). Наприклад, стрибки на визначену відмітку відстань, метання м'ячика в ціль і так далі (збільшуючи і зменшуючи відстань від оптимальної).

Характеризуючи рівень просторового поля, М.О.Бернштейн пише: “Рухи рівня просторового поля мають насамперед чітко виявлений цільовий характер, вони ведуть звідкись, кудись і для чогось. Ці рухи екстравертовані, звернені на зовнішній світ і не в меншій мірі, ніж рухи рівня синергій, інтровертовані. Рухи рівня С несуть, дають, тягнуть, беруть, рвуть, перекидають. Відповідно до цього вони мають початок і завершення, приступ і досягнення, замахи і кидок або удар. Рухи в просторовому полі завжди за своєю суттю переміщувальні; якщо їх зовнішнє оформлення деколи за необхідністю і циклічне в силу побудови наших кінцівок (ходьба, біг), то за своєю смисловою структурою описувані рухи так само аперіодичні, як і сам простір, в якому вони протікають.

Переміщувальні рухи за своєю суттю передбачають прикладання до умов того зовнішнього простору, в якому вони протікають. Ця пристосувальність до простору, опанування простором є третьою характерною рисою рухів рівня, що розглядається, абсолютно далекою від рівнів побудови, що лежать нижче” [1, с.83-84].

Робота рівня С проявляється на двох підрівнях. Розмірковуючи про механізми регуляції ходьби, М.О.Бернштейн пише: “Стріарний підрівень адаптує цей акт до рельєфу і консистенції дороги, і ухилів, заокруглень, ковзких місць, до численних дрібних колізій, про які боса нога могла би багато розповісти взутій. Всі ці зміни і при-

звичаяння – призвичаєння вже до зовнішнього поля, а не до власного тіла і його динаміки, як це було на рівні синергій, технічно необхідні для того, щоб ходьба могла стати реальним, практично застосованим актом. Цю групу пристосувань можна визначити як проекцію моторного процесу на зовнішній реальний простір з його силами та об'єктами. На верхньому рівні C^2 та ж пристосувальність до зовнішнього простору стає тоншою і спеціалізованішою, набуваючи більшого цільового, або фінального, характеру, перетворюючись у проекцію руху на його кінцеву точку в зовнішньому просторі, з установкою на точність або влучність. Цей підрівень значною мірою індиферентний до траєкторій, способу і характеру виконання проміжних етапів переміщення, повністю переносячи корекційний наголос в кінцевий пункт, в який, як у фокус, повинні зібратись всі можливі ... траєкторії руху.

Надалі, оскільки опанування зовнішнім простором неможливе без уміння справлятися з зовнішніми силами, – до рухів рівня просторового поля відносяться і рухи силові: підняття ваги ...” [1, с.84].

Корекцію функціональних можливостей дітей на рівні D (дій) доцільно здійснювати шляхом актуалізації нових аспектів вже відомих дій з предметами культури, що сприяє також розвитку узагальненості розумової діяльності.

Характеризуючи тім'яно-премоторний рівень предметної дії або смислових ланцюгів, М.О.Бернштейн пише: “Рухи на рівні предметної дії являють собою смислові акти, тобто це не стільки рухи, скільки вже елементарні вчинки, що визначаються змістом поставленого завдання. Одягнути і застебнути пальто, змазати лижі маззою, загнати футбольний м'яч у ворота суперника, культурно з'їсти яйце тощо – ось ряд прикладів найпростіших предметних дій; і кожна з них являє собою сукупність рухів, які в цілому вирішують певне смислове завдання. В переважаючій кількості випадків ці дії будуються як сукцесивні ланцюги, більш чи менш складні за будовою і такі, що мають у якості зв'язків між складовими елементами не просторові (кінетичні, геометричні), а смислові мотиви, що не зводяться до простих переміщень речей у просторі або подолання сил” [1, с.129].

Корекцію функціональних можливостей психомоторики на найвищому кортикальному рівні E (мовлення і письмо) в дошкільному віці можна проводити лише частково. Наприклад, синхронізація моторних і словесних компонентів дій, доступна словесна характеристика своїх рухів.

Характеризуючи найвищий кортикальний рівень, М.О.Бернштейн говорив навіть не про рівень, який лежить вище рівня дій, а

про рівні (група Е). “Загальні характеристики суттєвих рис рухів і дій рівня D... якісно показують, що ще не всі вищі інтелектуальні моторні акти можуть знайти собі місце в цьому рівні. В координатійний рівень дій не потрапляють, наприклад, символічні або умовні смислові дії, до яких, насамперед, відносять не технічно-виконавчі, а провідні в смисловому плані координації мовлення і письма...” [1, с.144].

Застосування запропонованої корекційної програми дозволяє зробити висновок, що діти-олігофрени дошкільного віку мають різні успіхи з управління рухами на різних рівнях їх побудови, що залежить від індивідуально-своєрідних уражень центральної нервової системи. В цілому, програма дає можливість використовувати збережену пропріорецептивну чутливість дитини.

Висновки

1. Центральною ланкою патології психомоторного розвитку обтяжених інтелектуальними вадами дітей дошкільного віку є їх знижена спроможність до перебудови засвоєних рухів і дій, що зумовлюється порушенням відчуттів, орієнтувально-дослідницьких можливостей.

2. Патологія психомоторного розвитку у дітей зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності настільки різноманітна, що її складно класифікувати. Складно в індивідуально-своєрідних “мозаїках” ушкоджень центральної нервової системи віднайти системоутворюючі чинники. Найбільш обґрунтованою, на нашу думку, є класифікація психомоторних порушень у відповідності з рівнями побудови рухів.

3. Програми корекції психомоторних можливостей дітей-олігофренів дошкільного віку доцільно будувати саме так, щоб вони включали різні дії, провідними для яких є різні рівні побудови рухів, а їх виконання передбачало доцільні зміни кінематичних та динамічних характеристик. Зазначені умови будуть максимально сприятливі до реалізації рухової функції індивідуально збереженого психофізичного здоров'я дитини.

4. Психолого-педагогічними засадами розробки таких корекційних програм є положення наукових концепцій М.О.Бернштейна про: організм як активну цілеспрямовану систему, неможливість абсолютно точно повторити свої рухи, неоднозначність між м'язовими імпульсами та результуючими рухами, необхідність прямого і зворотного зв'язку та корекцій для керування рухами, рівні побудови рухів.

5. Науковими засадами для розробки програм корекції психомоторики є також положення О.В.Запорожця про те, що: в основі

розвитку психічних пізнавальних процесів дитини є практичні дії, психіка може досліджуватись як орієнтувально-дослідницька діяльність, в онтогенезі розвитку довільних рухів і дій формується особистість.

Список використаних джерел

1. Бернштейн Н.А. О построении движений / Н.А.Бернштейн. – М.: Медгиз, 1947. – 255 с.
2. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А.Бернштейн. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
3. Бех І.Д. Теоретичні засади навчання і розвитку анормальних дітей / І.Д.Бех // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 4. – С. 147-155.
4. Вайзман Н.П. Психомоторика детей олигофренов / Н.П.Вайзман. – М.:Педагогика, 1976. – 104 с.
5. Венгер Л. А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников / Л.А.Венгер // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. /Под. ред. И.И.Ильсова, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 179-182.
6. Гордеева Н. Д. Экспериментальная психология исполнительного действия / Н.Д.Гордеева. – М.: Тривола, 1995. – 174 с.
7. Гуровец Г. В. Методика реабилитации психомоторных нарушений у умственно отсталых школьников на занятиях ЛФК / Г.В.Гуровец, Д.С.Гуровец // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 31-36.
8. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. / А.В.Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 320 с. – Т. 2. – 297 с.
9. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека / Е.П.Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.
10. Клименко В. В. Механізми психомоторики людини / В.В.Клименко. – К., 1997. – 192 с.
11. Козленко М.О. Розвиток пізнавальної самостійності учнів допоміжної школи в процесі навчання рухових дій / М.О.Козленко // Дефектологія. – 1996. – № 2. – С. 5-7.
12. Малхазов О. Р. Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю: Монографія / О.Р.Малхазов. – К.: Євролінія, 2002. – 320 с.

13. Озеров В.П. Психомоторные способности человека / В.П.Озеров. – Дубна: Феникс + , 2002. – 320 с.
14. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.
15. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии / А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 528 с.
16. Пинский В.И. Формирование двигательных навыков учащихся вспомогательной школы / В.И.Пинский. – М.: Педагогика, 1977. – 62 с.
17. Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие) / В.Л.Хайкин. – М.: Моск. психол.-соц. ин-тут; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 2000. – 448 с.

The article deals with psychological and pedagogical foundations developing programs correction psychomotor capabilities olihofreniv children of preschool age. Correctional programs are aimed at the highest possible value to the implementation of physical function and formation of individual identity preserved psychophysical health of the child.

Keywords: correctional programs, psychomotor features, preschool age, children olihofreny.

Отримано: 11.03.2010

УДК 159. 943

Р.Т. Сімко

Особливості подолання суїцидальних проявів серед співробітників правоохоронних органів

У статті розглянуто особливості суїцидальних проявів серед співробітників органів внутрішніх справ та шляхи проведення заходів щодо їх профілактики.

Ключові слова: суїцид, особистість, правоохоронні органи, профілактика.

В статье рассмотрены особенности суицидальных проявлений среди сотрудников органов внутренних дел и пути проведения мероприятий по их профилактике.

Ключевые слова: суицид, личность, правоохранительные органы, профилактика.

Постановка проблеми. На сьогодні однією з найгостріших проблем сучасного суспільства стали самогубства. Щороку в усьому світі покінчують життя самогубством понад 600 тисяч осіб, ще два мільйони людей роблять невдалі спроби вбити себе.

В свою чергу, Україна не опинилась осторонь цієї проблеми, негативна тенденція щодо збільшення випадків суїциду притаманна і населенню нашої держави. Відповідно до критеріїв Всесвітньої організації охорони здоров'я, високим для країни вважається показник (рівень суїцидальної активності або рейтинг суїциду), який перевищує 20 випадків на 100 000 населення. Середній показник становить від 5 до 20 випадків на 100 000, а низький – менше 5 на 100 000. Враховуючи цей показник, можна стверджувати, що Україна належить до країн з високим рівнем суїцидальної активності населення (1992 рік – 22,5; 1994 – 26,8; 1996 – 26,8; 1998 – 29,6; 2000 – 29,5; 2002 – 29,8; 2004 – 24; 2006 – 22,1; 2008 – 21,3 випадків).

Суїцидальні прояви властиві усім суспільствам та культурам. В першу чергу, до здійснення самогубства схильні люди, які перебувають у стресовому стані, страждають від сильного душевного болю та неспроможні впоратись зі своїми проблемами. В свою чергу, самогубство людини негативно впливає на її рідних, друзів та близьких.

Самогубство (суїцид) – свідоме позбавлення себе життя [10]. В останньому виданні міжнародного медичного довідника DSM-IV самогубство не розглядається як психічний розлад, хоча до причин самогубства можна віднести такі проблеми, як емоційна нестійкість, спотворене сприйняття дійсності та повна нездатність справлятися зі стресовими ситуаціями. Попередження суїцидальної поведінки є важливим науковим і практичним завданням.

Зазвичай до суїцидальної поведінки відносять завершені самогубства, суїцидальні спроби (або парасуїцид) і наміри здійснити самогубство.

Виділяють наступні форми самогубств: завершений суїцид, незакінчений суїцид, розширений суїцид.

Дослідження доводять [1; 5; 6], що феномен суїциду частіше пов'язаний з психологічною кризою. Отже, у випадку суїцидальних проявів кризою є емоційний стан людини, який може виникнути в ситуації, коли особистість на шляху задоволення своїх життєво важливих потреб натрапляє на перешкоди, які людина відомими їй способами усунути не може. Тому, психологічну кризу необхідно

розглядати як порушення внутрішнього емоційного балансу, які виникають під впливом різного роду загроз, що спричинені зовнішніми чинниками. Психологічний (душевний) біль є загальною прикметою важкого кризового стану. Особистість, яка переживає нестерпний душевний біль та прагне припинити його будь-яким способом, перебуваючи у кризовому стані вважає, що лише самогубство – це той єдиний спосіб, який вирішить всі проблеми. Водночас ці переживання у співробітників органів внутрішніх справ мають свої специфічні джерела і чинники, які доцільно вивчити [2; 8; 9].

Мета статті – визначити умови, в яких виникає суїцидальна поведінка, та запропонувати заходи, які сприяють зниженню суїцидальних проявів серед співробітників ОВС.

На сучасному етапі однією з головних причин загибелі співробітників правоохоронних органів залишаються самогубства. Починаючи з 1991 року, внаслідок самогубств в системі МВС України було втрачено 700 працівників органів внутрішніх справ і військовослужбовців внутрішніх військ.

Для порівняння слід зауважити, що за цей же період під час виконання службових обов'язків загинуло біля 1000 працівників органів внутрішніх справ.

Для людства таке явище, як самогубство – це складна та комплексна проблема, яка, в основному, залежить від соціально-політичних, екологічних, економічних, особистих причин [3; 4; 7].

На підставі аналізу, який провели органи виконавчої влади, основними причинами самогубств громадян України можна назвати економічні та соціально-побутові.

Враховуючи специфіку роботи працівників органів внутрішніх справ, можна стверджувати, що на них негативно впливають напруженість і екстремальність їх професійної діяльності.

За результатами проведених вітчизняних та зарубіжних досліджень встановлено, що професійна діяльність міліціонера (поліцейського) за своєю стресогенністю посідає друге місце після професії шахтаря в переліку 35 найпоширеніших ризиконебезпечних спеціальностей і оцінюється в 7,7 бала за 10-бальною шкалою. Для порівняння: стресогенність роботи пожежного оцінюється в 6,3 бала, військовослужбовця – в 4,7 бала.

В процесі професійної діяльності співробітників ОВС виникає психологічна та емоційна напруженість, яка обумовлюється різними негативними чинниками: ризик для життя та здоров'я; значне фізичне та психологічне навантаження; необхідність застосування вогнепальної зброї; відсутність достатнього часу на прийняття

рішень та аналізу ситуації; можлива помста з боку правопорушників та злочинців за виконання професійних дій; виникнення різного роду конфліктних ситуацій під час службової діяльності; постійна протидія з боку правопорушників та злочинців; висока відповідальність за результати та наслідки роботи.

Кожний з цих чинників та їх сукупність негативно впливають на особистість працівника правоохоронних органів, в результаті чого відбувається руйнування його соціально-психологічного благополуччя, виснажуються захисні функції організму й психіки та виникають розлади психогенного характеру аж до розвитку психосоматичних та психічних захворювань.

Отже, з метою мінімізації впливу негативних чинників на життя та здоров'я працівників, зменшення випадків травматизму та смертності в ОВС необхідно вишукувати шляхи для вирішення цих проблем.

На ситуацію, що склалася в органах внутрішніх справ, в першу чергу, може вплинути скоординована робота керівників підрозділів, фахівців апаратів роботи з персоналом, структурних підрозділів психологічного та медичного забезпечення, а також належна організація психопрофілактичної роботи в ОВС в цілому.

Підвищена вірогідність суїцидальної дії характеризується особливим психічним станом, це відбувається в період часу від виникнення суїцидальних задумів і переживань до їх реалізації, який має назву передсуїцид.

Передсуїцид складається з переддиспозиційної та суїцидальної фаз.

У період переддиспозиційної фази в людини з'являється підвищена психологічна напруженість, відшукуються шляхи виходу з критичної ситуації, що виникла. Відбувається концентрація уваги на "непереборних" труднощах у службі та житті, з'являються думки про відсутність потенційних можливостей для вирішення проблем, які виникли.

Суїцидальна фаза супроводжується довготривалими, але невдалими спробами реально змінити психотравмуючу ситуацію, яка призводить до того, що в людини вичерпуються всі її психічні та фізичні ресурси. В цей період часу увага людини концентрується лише на негативних аспектах ситуації, що виникла, тобто на цьому фоні виникає "звуження свідомості", так зване "тунельне бачення проблеми".

Пізніше цей стан характеризується, як безпорадний та безнадійний. Здається, що плин часу змінюється, уповільнюється, виникає відчуття того, що "це пекло ніколи не скінчиться, ніколи!". Спочатку

з'являються нестійкі суїцидальні думки (“Я з собою зроблю що-небудь”), а надалі й суїцидальні помисли – планується саме самогубство та спосіб його здійснення.

Загалом, людину може штовхати до прийняття рішення про самогубство будь-яка додаткова психологічна травма, в деяких випадках це може бути незначна подія, яка наближає ситуацію до краю терпіння та переконає людину у неминучості катастрофи, тобто спрацьовує принцип “останньої краплі”.

В цей період спостерігаються характерні особливості особистості: самотність або повна ізоляція, замкнутість, неадекватна поведінка та висловлювання, втрачається інтерес до навколишнього світу.

Поряд з цим, мають місце наступні форми поведінки особистості: рішучість, агресивність, обачливість, холоднокривність (“зловісний спокій”).

В більшості випадків спостерігається почуття безсилля та зниження працездатності, підвищена втомлюваність, розлад сну та апетиту.

В результаті суїцидальна фаза закінчується безпосередньо суїцидальним актом – самогубством чи спробою.

У випадку, коли спроба не вдалась, то у постсуїцидальному періоді людина деякий час зберігає суїцидальні думки та наміри, тобто проявляється пасивна “згода на смерть”. Ризик повторення самогубства для людей, що здійснили суїцидальні спроби, збільшується у 100 разів, найбільша ймовірність у перші 1-2 місяці після спроби.

Виходячи з загальної структури суїцидальних актів виділяють три основні їх типологічні схеми, які ґрунтуються на внутрішніх та зовнішніх формах суїцидальної поведінки.

Перша типологія побудована на категорії мети та, з одного боку, відмежовує суїцидальну поведінку від зовні схожих варіантів самоушкоджень, а з другого боку, диференціює справжні суїциди від демонстративно-шантажних.

Дійсна суїцидальна поведінка – це осмислені дії, метою яких є вчинення акту самогубства, бажання позбавити себе життя.

Афективні суїцидальні дії зумовлюються сильним душевним хвилюванням, яке може виникати в результаті будь-якої непередбачуваної гострої психотравмуючої події, а також відбувається накопичення негативних емоцій, вражень, внаслідок отриманих людиною протягом тривалого періоду часу психологічних травм.

Демонстративно-шантажна суїцидальна поведінка характеризується маніпуляцією життєво небезпечними діями. Вона має на меті лише демонстрацію наміру позбавити себе життя. Але, в зв'язку

з неповним урахування всіх об'єктивних обставин така демонстрація може закінчитись завершеним самогубством.

Друга типологічна схема побудована на категорії особистісного змісту та включає у себе 5 основних видів суїцидальної поведінки: “протесна”, “заклик”, “уникнення”, “самопокарання”, “відмова”.

В процесі виникнення конфліктної ситуації, під час якої частина учасників конфлікту ставиться до суб'єкта агресивно або вороже, виникає “протесна” суїцидальна поведінка. Зміст такого суїциду полягає в негативному впливі на інших осіб, які приймають участь у конфлікті, тобто “смерть – на зло оточуючим”.

Наступний вид суїцидальної поведінки “заклик”, його зміст полягає у залученні сторонньої допомоги з метою привернути увагу оточуючих до проблеми та змінити проблемну ситуацію.

В разі, коли суть конфлікту полягає у загрозі особистісному статусу, соціальному престижу особистості або біологічному існуванню індивіда, то це є третій вид суїциду “уникнення”. Зміст цього суїциду намагання уникнути нестерпної ситуації будь-яким шляхом, аж до фізичного самоусунення.

“Самопокарання” – конфлікт полягає у внутрішньому своєрідному розщепленні “Я”, співіснуванні двох ролей: “Я – судді” та “Я – підсудного”. Зміст такого суїциду полягає, з одного боку, у нестерпному бажанні “знищити у собі ворога”, з другого – “спокутувати провину”.

“Відмова” – основним мотивом даної суїцидальної поведінки є відмова в існуванні, мета – позбавлення себе життя.

Третя типологічна схема побудована на категорії соціального змісту. Відповідно до соціологічної теорії самогубств Е. Дюркгейма суїцидальні думки з'являються, перш за все, в результаті розриву інтерперсональних зв'язків особистості, відчуження індивіда від тієї соціальної групи, до якої він належить. Відповідно до цього, існує три основні типи суїцидів: егоїстичний суїцид – особистість відчуває себе відчуженою та ізольованою від суспільства, сім'ї, друзів; анонімний суїцид – самогубство як наслідок невдач у пристосуванні особистості до змін в суспільстві, що призводить до порушення зв'язків між особистістю та соціальною групою; альтруїстичний суїцид – це самогубство скоюється особистістю, коли авторитет соціуму, групи пригнічує індивідуальність людини, яка жертвує собою, своїми інтересами заради блага суспільства, соціальної, професійної, релігійної ідеї тощо.

На вірогідність скоєння суїцидальних дій впливають різноманітні фактори, які з певною долею умовності можна поділити на: індивідуально-психологічні, соціально-демографічні, медичні та природні.

За специфікою службової діяльності в органах внутрішніх справ України найбільше суїцидальних проявів зафіксовано серед працівників Державної служби охорони. Далі йдуть працівники карного розшуку, ППСМ та військової частини внутрішніх військ, найменше випадків суїциду серед працівників чергових частин, слідства та керівництва органів внутрішніх справ.

У результаті проведеного аналізу, фахівцями Центру практичної психології департаменту роботи з персоналом МВС України, встановлено, що протягом останніх років самогубства співробітників ОВС мали місце внаслідок наступних причин: соціально-побутових, які пов'язані з негараздами у сімейних та любовних стосунках; зловживання алкоголю, надмірна психологічна вразливість працівників, ігрова залежність, порушення дисципліни, значні боргові зобов'язання; низький рівень вивчення кандидатів на службу та їх рідних, намагання усунути некомплект в посадах будь-якою ціною; неналежна увага з боку керівного складу до підлеглих, особливо проблем молодих працівників, незнання ситуації в сім'ях, а також неналежне реагування на виявленні факти вживання спиртних напоїв й ігрову залежність підлеглих, несвочасність профілактичних заходів і незнання шляхів вирішення виявлених конфліктних ситуацій.

В основі суїцидальної поведінки працівників органів внутрішніх справ лежать різні конфлікти.

Конфлікти, які виникають під час службової діяльності накладають на співробітників свій негативний відбиток. Але, в першу чергу, не самі конфлікти ускладнюють діяльність правоохоронців, а деякі наслідки поведінки у конфліктній ситуації: ворожість, страх, інтриги, погрози. В разі, якщо вищевказані переживання надмірно інтенсивні і тривалі, у людини може виникнути й закріпитися стійка оборонна реакція.

Отже, коли співробітник органів внутрішніх справ усвідомлює конфліктну ситуацію як дуже значущу та при цьому свої можливості по її вирішенню та подоланню оцінює як недостатні, переживає почуття безнадії, то в результаті цього він обирає суїцидальні дії, які, на його думку, являються єдиним можливим виходом, тобто ситуація набуває характеру суїцидонебезпечної.

Конфлікти, що можуть призводити до суїцидального ризику серед працівників органів внутрішніх справ можна поділити на певні групи:

1. Конфлікти, що обумовлені специфікою службової та професійної діяльності: труднощі, які виникають в результаті виконання конкретного службового завдання, індивідуальні

труднощі адаптації молодого працівника до нових умов службової діяльності; міжособистісні та службові конфлікти в колективі та з керівництвом підрозділу.

2. Конфлікти, що обумовлені специфікою особистісно-сімейних взаємовідносин: розлучення, зрада коханої людини, нерозділене кохання; важка хвороба або смерть близьких; інтимно-сексуальні конфлікти.

3. Конфлікти, що пов'язані з антисоціальною поведінкою: страх перед кримінальною відповідальністю; загроза соціальному статусу, втрата престижу та авторитету серед колег, у зв'язку з анти-соціальним вчинком.

4. Конфлікти, що пов'язані зі станом здоров'я: хронічні, соматичні захворювання; фізичні недоліки, що (можливо суб'єктивно) сприймаються як недоліки (особливості зовнішності, дефекти мовлення тощо).

Також, необхідно мати на увазі, що психологічний клімат в підрозділі суттєво залежить від керівника, його навичок роботи з людьми, індивідуально-особистісних якостей, здатності ефективно проводити роботу з підлеглими, раціонально використовувати робочий час. З метою підвищення результативності діяльності колективу залучати позитивні якості та досвід працівників, при цьому рівномірно розподіляти навантаження серед підлеглих. Отже, керівник підрозділу зобов'язаний навчитися уміти уникати конфліктних ситуацій, а в разі їх виникнення, на підставі проведеного аналізу, відпрацьовувати відповідний стиль поведінки та знаходити конструктивні виходи з них.

Тому, керівник підрозділу під час управління колективом має уникати помилкових дій, які можуть призвести до виникнення надзвичайних подій та деструктивних проявів у колективі.

З метою запобігання суїцидальних проявів керівному складу ОВС необхідно уникати наступних помилкових дій в керівництві персоналом:

1. В сфері порушення трудового законодавства: порушення конституційних прав людини на відпочинок (зменшення кількості вихідних днів, наднормова робота працівника після добового наряду, тощо); зловживання керівником особистим часом підлеглого (збільшення тривалості робочого дня працівника понад встановлені законодавством норми); порушення порядку прийому та звільнення зі служби, перешкоджання в переміщенні та підвищенні посади.

2. В сфері порушення службової етики: неповага до підлеглих, зверхність, грубість, приниження гідності; порушення прав підлеглих; обман підлеглих і приховування інформації, що викликає у них стан невизначеності; невиконання обіцянок та недотримання слова; зловживання службовим становищем (нав'язування

позаслужбових доручень); нетерпиме ставлення до думок підлеглих, необґрунтована критика на їх адресу та, навпаки, утиск критики на власну адресу.

3. Несправедлива оцінка підлеглих з боку керівника: занижене встановлення посадового окладу; помилкове застосування заохочень та покарань; неконструктивна, несправедлива критика підлеглих та хворобливе ставлення до їх авторитету; неналежний розподіл обсягу роботи між підлеглими; запрошення фахівця зі сторони, коли є свої кандидати на вищу посаду.

З метою запобігання та зменшення ризиків виникнення суїцидальних проявів серед особового складу органів внутрішніх справ необхідно проводити відповідні психопрофілактичні заходи, які також спрямовані на збереження й відновлення соціально-психологічного благополуччя та здоров'я працівників ОВС.

Психопрофілактичні заходи в системі органів внутрішніх справ повинні плануватись та здійснюватись на п'яти рівнях: організаційно-нормативному, просвітницькому, психологічному, лікувально-профілактичному та науково-методичному.

Під час організації та реалізації заходів психопрофілактичної роботи всі посадові особи, які задіяні в цьому процесі зобов'язані дотримуватись конфіденційності отриманих даних та виключити можливість несанкціонованого розголошення інформації.

Висновки

Зниженню суїцидальної активності сприяє:

1. Розробка і впровадження в практичну діяльність ряду нормативних документів МВС України, які регламентують порядок здійснення профілактичної роботи. Необхідність постійної уваги керівництва МВС України до питання профілактики випадків самогубства серед підлеглих, а також належна реалізація заходів психопрофілактичного і виховного впливу на місцях, періодичний аналіз нагальних проблем, причин їх виявлення, пошуки ефективних форм та методів роботи з персоналом.

2. Спільна робота, яка спрямована на профілактику самогубств, працівників усіх зацікавлених служб, зокрема: керівництва органів і підрозділів внутрішніх справ, структурних підрозділів служби психологічного забезпечення, центрів психіатричної допомоги та професійного психофізіологічного відбору відділів (служб) охорони здоров'я ГУМВС, УМВС, фахівців відомчих вищих навчальних закладів та науково-дослідних установ МВС України.

3. Забезпечення якісного професійного відбору (в тому числі – медичного та психологічного) кандидатів на службу в органи внутрішніх справ та навчання у вищих навчальних закладах МВС

України, створення належних матеріально-технічних умов для його проведення. Вжиття заходів, які спрямовані на покращання матеріально-технічного та фінансового забезпечення працівників органів внутрішніх справ.

4. Проведення профілактичних заходів серед працівників органів внутрішніх справ, з метою виявлення осіб схильних до девіантної поведінки, суїцидального ризику, здійснення відповідних заходів впливу до них і своєчасне надання соціальної, психологічної, медико-реабілітаційної допомоги тощо. Запровадження анонімного тестування, з метою вивчення умов проходження служби працівниками органів внутрішніх справ, стану соціально-психологічного клімату в колективах працівниками апаратів роботи з персоналом, підрозділів державного нагляду за охороною праці та служби психологічного забезпечення МВС України, а також вжиття керівництвом органів та підрозділів внутрішніх справ дієвих заходів щодо усунення виявлених недоліків.

5. Проведення відповідного навчання працівників органів внутрішніх справ навичкам безпечної поведінки в системі професійної підготовки та вищої освіти, а також впровадження новітніх форм психологічної підготовки персоналу, зокрема тренінгів. Залучення до проведення профілактичних заходів з особовим складом представників громадських, ветеранських організацій, медичних працівників, священнослужителів.

Список використаних джерел

1. Александров Ю.В. Вопросы профилактики суицидального поведения / Ю.В.Александров // Пути дальнейшего совершенствования деятельности органов внутренних дел. – К., 1979. – С. 155-160.
2. Амбрумова А.Г. Анализ суицидальной активности сотрудников органов внутренних дел / А.Г.Амбрумова // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 1999. – № 1 (5). – С. 47-52.
3. Бородин С.В. Проблема самоубийства и его предупреждение с позиций правового подхода (Исторический аспект) / С.В.Бородин, В.Е.Кузнецов // Проблемы профилактики и реабилитации в суицидологии : Сб. науч. трудов. – М.: Моск. НИИ психиатрии МЗО РСФСР, 1984. – С. 37-47.
4. Вашенко Р.В., Сулицький В.В. Структура психологічного втручання після суїцидальної спроби / Р.В.Вашенко, В.В.Сулицький // Психологія суїцидальної поведінки: діагностика, корекція, профілактика : Зб. наук, праць / За ред. С.І. Яковенка. – К: КІВС, 2000. – С. 103-136.

5. Гриценко В.В. Поняття самогубства як роду смерті / В.В.Гриценко, А.П.Тіщенко // Науковий вісник УАВС. – 1997. – № 2. – С 220-224.
6. Медведєв В.С. Суїцид та професійна деформація працівників органів внутрішніх справ / В.С.Медведєв // Психологія суїцидальної поведінки: діагностика, корекція, профілактика : Зб. наук, праць / За ред. С.І. Яковенка. – К: КІВС, 2000. – С. 62-64.
7. Михайлов А.Е. Суицид и его предупреждение / А.Е. Михайлов. – К.: Правник – НАВСУ, 1998. – 32 с.
8. Нарижный Ю.А. Суициды и меры по их предупреждению среди сотрудников ОВД / Ю.А.Нарижный // Психологія суїцидальної поведінки : діагностика, корекція, профілактика: Зб. наук. праць / За ред. С.І. Яковенка. – К: КІВС, 2000. – С. 96-99.
9. Психологічна профілактика суїцидальної поведінки співробітників органів внутрішніх справ: Методичні рекомендації. – К: НАВСУ, 2000. – 64 с.
10. Чуприков А.П. Суицидология. Основные термины и понятия: Методическое пособие / А.П. Чуприков, Г.Я. Пялягина. – К.: Украинский НИИ социальной и судебной психиатрии, 1999. – 60 с.

The article discusses the features of suicidal acts among employees of the Interior, and through measures for its prevention.

Keywords: suicide, personality, law enforcement, prevention.

Отримано: 11.03.2010

УДК 159.922.6 + 316.752

О.Ю.Скобедіна

Динаміка становлення ціннісних орієнтацій особистості

У статті висвітлено проблему формування ціннісних орієнтацій особистості та їх місце у її структурі. Розглянуто існуючі класифікації ціннісних орієнтацій. Розкрито особливості змін ціннісних орієнтацій особистості на різних вікових етапах її розвитку.

Ключові слова: цінність, ціннісні орієнтації, особистість, структура особистості.

В статье рассматривается проблема формирования ценностных ориентаций личности и их место в структуре личности. Рассмотрены существующие классификации ценностных ориентаций. Раскрыты особенности изменений ценностных ориентаций личности на разных возрастных этапах её развития.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, личность, структура личности.

Сучасна тенденція до пріоритету матеріальних благ, широке впровадження в наше життя новітніх технологій, відсутність загальносупільної моралі ведуть до переосмислення цінностей і світоглядних орієнтирів.

Н.Паніна зауважує, що “молоду тій же мірі, що й старші покоління, перебуває у стані аномічної деморалізованості, авторитаризму й соціального цинізму. У результаті аномічної деморалізованості в молоді не формується стійка система цінностей, що відповідає перспективі демократичного розвитку суспільства” [6].

Проблема формування ціннісних орієнтацій постала сьогодні дуже гостро і потребує ретельного вивчення.

Б.Ананьев стверджував, що розгляд статусу ціннісних орієнтацій особистості дозволяє зрозуміти, як залежність її від конкретних соціальних структур, так й активність самої особистості в загальному процесі функціонування тих або інших соціальних утворень [4, с.156].

Дослідженню сутності понять “цінність”, “ціннісні орієнтації” приділяли увагу Д.Леонтьев, Н.Окса, В.Ядов, Б.Братус, А.Здравомислов; аналізом динаміки ціннісних орієнтацій займався А.Маслоу, К.Роджерс та інші.

У психологічних дослідженнях є спроби звести проблему формування ціннісних орієнтацій особистості до засвоєння нею етичних норм та їх реалізації у конкретній ситуації. Однак велике значення у процесі становлення ціннісної структури особистості відіграє інтерес особистості до моральної спонуки, та, як наслідок, аналітичне ставлення до неї. Невизначеним сьогодні є місце ціннісних орієнтацій у структурі особистості та їх розвиток упродовж усього життя людини.

Мета статті полягає у виявленні місця ціннісних орієнтацій у структурі особистості та розкритті особливостей їх змін протягом життя.

Проблему цінностей не можна розглядати абстрактно: цінності завжди пов’язані з соціальним розвитком. Філософ Карл Мангейм порівнював цінності з дорожніми вогнями, що регулюють комунікацію всередині культури. У процесах суспільного розвитку

постійно присутня боротьба взаємовпливів, взаємопроникнення різних, що виключають один одного, явищ. Відомо, будь-який процес, будучи суперечливим явищем, закріплює визначений напрямок розвитку і цим самим виключає можливість безлічі інших. Звідси, вибір завжди поєднується з величезною відповідальністю за наслідки і не може стати здобутком чисто суб'єктивних устремлень особи. Справжній вибір відрізняється від сваволі тим, що це – результат складного синтезу об'єктивних можливостей зовнішньої дійсності і суб'єктивного багатства внутрішнього світу людини, нагромадженого нею в процесі соціального досвіду. У процесі вибору розкривається справжній сенс, духовне і моральне багатство особи, стійкість або аморфність її ідеалів і переконань. Складність для людини тут полягає в тому, щоб правильно зорієнтуватися в обстановці, зрозуміти, що перешкоди об'єктивно необхідні, вони не підлягають ігноруванню або хитруванню в обхід їх, а які є здобутком суб'єктивної сваволі або випадкового збігу обставин.

Вибір людини залежить не тільки від розуміння або нерозуміння особливостей ситуації, що склалася, але й від ціннісних орієнтацій особи. Шкала цінностей, за якою люди вибирають, дуже різна і залежить від безлічі обставин. Складним є співвіднесення шкал цінностей окремої особи і суспільства в цілому: від повної тотожності – до повної протилежності. В історичному контексті часто трапляється так, що носій справжніх цінностей – окрема особа, а не суспільство.

Як зазначають науковці, термін “цінність” прийшов у психологію із соціології. Слід зауважити відмінність таких понять, як “цінність” та “ціннісні орієнтації”. Цінність – об'єктивна, а ціннісні орієнтації – суб'єктивні. Перехід цінностей у ціннісні орієнтації особистості є свідченням її об'єктивізації.

Сучасна аксіологія виокремлює дві групи цінностей: першу складають цінності, пов'язані з вітальними потребами людей, до другої належать фундаментальні цінності Добра, Краси, Справедливості, Свободи, які В.Шинкарук і О.Яценко вважають надвітальними утвореннями, ствердженням всезагального в індивіді.

У структурі особистості, за диспозиційною теорією В.Ядова, фундаментальні цінності відносяться до вищого, найбільш сталого рівня і, активно впливаючи на диспозицію нижчих рівнів, регулюють загальну спрямованість її соціальної поведінки [9, с.89-92].

Ціннісні орієнтації – це спрямованість особистості до визначених цінностей, це динамічний аспект ставлення людини до дійсності, до матеріальних і духовних цінностей, у центрі уваги якого оцінка, що визначає характер цього ставлення, мотиви діяльності індивіда, його поведінку, переконання та ідеали.

Ціннісні орієнтації у своїй єдності з потребами, інтересами, життєвими цілями, установками утворюють цілісну структуру особистісних якостей, серед яких, на думку А.Здравомислова, ціннісні орієнтації особистості є своєрідною “вісью свідомості”. Всі інші компоненти даної структури знаходяться в залежності від неї [2, с.113-115].

За М.Боришевським, ціннісні орієнтації виступають однією з найважливіших детермінантів самоактивності особистості, у зв’язку з тим, що цінності є таким утворенням свідомості і самосвідомості, яке тісно пов’язане зі сферою потреб особистості. Ціннісні орієнтації, виконуючи функцію вибору, впливають на функції цілепокладання, планування та самоорганізації. Вони є регулятором мотивації.

Сучасний дослідник Н.Окса відносить ціннісні орієнтації до елементів структури особистості, що характеризують загальну спрямованість людини на мету та способи діяльності, мають суб’єктивно-об’єктивну основу, а отже, є серцевиною особистості. Він розглядає ціннісні орієнтації як відносно самостійний компонент структури свідомості, що утворює індивідуальний вигляд особистості [5, с.222].

Сьогодні існує декілька підходів до класифікації ціннісних орієнтацій. Розглянемо деякі з них.

А.Маслоу розглядає цінність у розумінні грецького “telos”, кінцева мета, до якої спрямована людина, так як сам процес життя. Виокремлюючи при цьому цінності-засоби та цільові цінності допускаючи перетворення першої у другу.

Отже, з точки зору цілей та задач, цінності можна поділити так:

- цінності мети (термінальні цінності);
- цінності засоби (інструментальні цінності).

Термінальні цінності можна віднести до основних, які відображають перспективу життя особистості (теперішні та майбутні прагнення), а отже і регулюють міру зусиль.

Ціннісні орієнтації є внутрішньосуперечливим утворенням, адже найважливіші життєві цінності можуть бути недосяжними. Ціннісні орієнтації, яких особистість набуває в онтогенезі, залежать від того, у яку діяльність включена особистість. Д.Ельконін розглядав психічний розвиток як зміну етапів оволодіння предметною діяльністю та спілкування. Залежно від цього, ціннісні орієнтації можна класифікувати на дві групи:

- 1) предметні;
- 2) міжособистісного спілкування.

Розробляючи проблему структури ціннісних орієнтацій особи, зауважує І.Бех, необхідно виходити з принципу єдності їх дина-

мічного і змістовного боків. Акцент на змістовному боці особистісних цінностей свідчить про відстоювання у психологічній науці позиції, яка передбачає науково обґрунтовану віру в людський розум, людську свідомість, переконаність у тому, що структура людських цінностей формується не на основі вроджених і підсвідомих внутрішніх тенденцій, а свідомого, осмисленого відображення людської дійсності. Тому одним із факторів формування особистісних цінностей вважається свідомо інтелектуальна робота людини з більш глибокого і широкого відображення дійсності, а не внутрішньо-спонтанне розгортання визначених динамічних тенденцій [1].

Слід зауважити, що система ціннісних орієнтацій особистості, будучи відображенням цінностей суспільства, сама може впливати на групові норми і цінності. Індивідуальні ціннісні орієнтації окремих членів групи взаємодіючи впливають на колективні. Тому система ціннісних орієнтацій особистості є багатofункціональною.

Ф.Василюк відзначає, що цінності здобувають якості реально діючих мотивів і джерел свідомості буття, що ведуть до росту і вдосконалення особистості в процесі власного послідовного розвитку. Ціннісні орієнтації, будучи таким чином, механізмом особистісного росту і саморозвитку, самі носять характер, що розвивається та виступають динамічною системою.

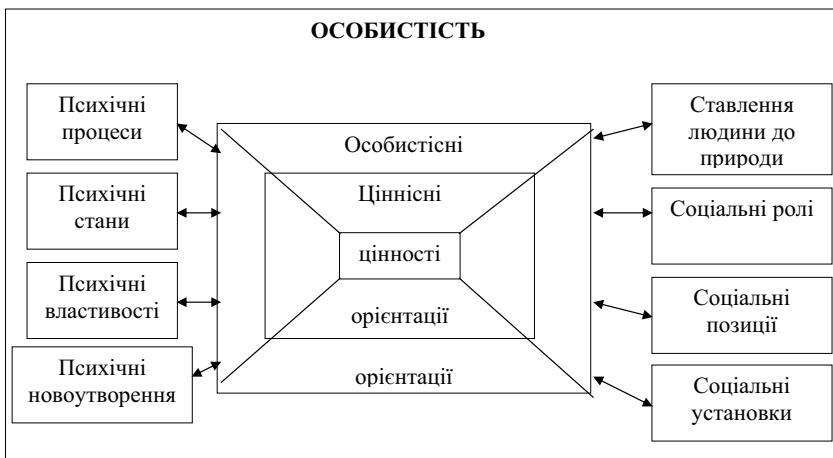


Рис.1. Місце ціннісних орієнтацій у психологічній структурі особистості

На схемі виділено цінності, ціннісні орієнтації та особистісні орієнтації. Слід розуміти, що в цінності переважає спрямованість на

соціальний прогрес і розвиток людини з призначенням, що виключає можливість негативного у її значенні. А звідси й ціннісні орієнтації є позитивним утворенням. Особистісні орієнтації, в свою чергу, можуть бути як позитивними, так і негативними, адже вони можуть бути спрямовані і на вади, як необхідність відповідати громадській думці та сучасній реальності [7].

Ціннісна сфера особистості зазнає змін. Людина не народжується з готовими ціннісними орієнтаціями, а набуває їх в онтогенезі.

Системі цінностей та ціннісних орієнтацій властивий динамічний, мінливий характер розвитку, який ґрунтується на взаємодії двох суперечливих тенденцій: тенденції до збереження та тенденції до зміни системи.

Процес формування ціннісних орієнтацій відбувається від конкретного до абстрактного: спочатку формується ставлення до конкретних людей, їх вчинків, а потім на цій основі відбувається становлення відношення людини в принципі.

Як вже було зазначено, процес формування ціннісних орієнтацій проходить в онтогенезі, а тому, очевидним є й різні умови і фактори, що впливають на цей процес на різних вікових етапах. Розглянемо детальніше кожен з них.

На першому етапі (період новонародженості та вік немовляти) відбувається перехід від біологічного до соціального типу розвитку. Соціальна ситуація спільного життя дитини з дорослими зумовлює виникнення нового типу діяльності – їхнього безпосередньо-емоційного спілкування. Спілкування в період немовляти повинно бути емоційно позитивним. Завдяки цьому в дитини створюється емоційно позитивний тонус, що є ознакою її фізичного і психічного здоров'я. Тому будь-яка ситуація, за якої немовля отримує позитивні емоції, не менш важлива для його життя, як якісне харчування чи свіже повітря й тепло.

В ранньому дитинстві (1-3 роки) соціальна ситуація розвитку має таку структуру: дитина – предмет – дорослий.

В цьому віці виникає психологічне новоутворення – Я – глибинна суть людини, справжність, що дає їй змогу відрізнити себе від інших людей, відчувати, переживати, усвідомлювати реальність свого існування. Як активне начало, Я об'єднує всі життєві вияви особистості, забезпечує погляд на себе із середини, усвідомлення, змінювання себе, регулювання своєї життєдіяльності, а також подолання меж свого Я, щоб збагнути свою глибинну суть, цінності, об'єднати своє минуле, теперішнє і майбутнє. Я є найвищою концентрацією суб'єктивності (індивідуальності, глибинної неповторності) та суб'єктності (зовнішньої і внутрішньої активності,

духовного споглядання) людини, в якій втілюються усі відчуття: від ситуативних станів до кардинальних учинків, фундаментальних життєвих рішень, переживання власної цілісності й нероздільності свого минулого, теперішнього, майбутнього і вічного.

Саме в цей період виникає тенденція до “сили Я”, основою якої є справжні людські цінності і яка забезпечує розвиток просоціальної спрямованості особистості дитини [8, с.138].

Розвиток особистості в цей період відбувається у сім'ї. Важливість цього періоду для формування особистості полягає в тому, що дитина з першого року свого свідомого життя знаходиться в доволі розвинутій групі і в міру наявної активності, що пов'язано з особливостями її нервово-психічної організації, усвоює тип відносин, з тими ціннісними орієнтаціями, які у ній склалися, перероблюючи їх у риси своєї особистості. Вже в цей період батьки формують фундаментальні цінності, відповідаючи та питаючи “Що таке добре? Що таке погано?”.

Дошкільний вік характеризується входженням дитини у групу ровесників у дитячому садку, якою керує вихователь, що, як правило, стає для неї, поряд з батьками, найреферентнішою особою.

Гра є провідною діяльністю дошкільнят. Граючись, дитина пізнає світ, стосунки, ролі, поведінку людей, моделює міжособистісні стосунки в ньому, вчиться орієнтуватись у різних сферах людської життєдіяльності, оволодіває правилами та нормами життя, що, в свою чергу, впливає на формування ціннісних орієнтацій. Істотною особливістю дошкільного віку є виникнення різноманітних стосунків дитини з однолітками, утворення дитячого угруповання. Отже, на формування ціннісних орієнтацій особистості дошкільника мають вплив не лише батьки, як це було у ранньому дитинстві, а й вихователь, що, в свою чергу, вже має сформовану систему цінностей (що може не співпадати з батьківськими) та однолітки, кожен з яких, в силу виховуваності в своїй сім'ї, має певні ціннісні орієнтації.

Навчання у початковій школі – соціальна ситуація розвитку дитини молодшого шкільного віку (6-7 – 10-11 років) – зумовлює психічний і особистісний розвиток дитини. З цього приводу Д.Ельконін зазначав, що навчальна діяльність є суспільною за своїм змістом (у ній відбувається засвоєння усіх надбань культури та науки, нагромаджених людством, а отже і цінностей), суспільною за своїм сенсом (вона є суспільно значущою і суспільно оцінюючою), суспільною за своїм виконанням (виконується відповідно до суспільно вироблених норм). Ситуація розвитку особистості на цьому етапі дещо схожа на попередню, адже вчитель, що очолює групу учнів (клас) стає ще більш референтною особою для дітей, порівняно, з ви-

хователем дитячого садка та батьками, регулює взаємовідносини дитини як з його однолітками, так і з дорослими.

Шкільне життя вимагає від дитини виконання багатьох правил і норм поведінки, дотримання яких передбачає вже сформованість вміння регулювати свою поведінку, підпорядковувати довільну діяльність вже сформованим ціннісним орієнтаціям.

У дітей молодшого шкільного віку виникає усвідомлення власних дій, психічних станів, формується вміння розглядати і оцінювати власні думки та дії ніби зі сторони. Це вміння є основою рефлексії. На відміну від дошкільника, який здебільшого орієнтується на власний індивідуальний досвід, молодший школяр починає орієнтуватися на загальнокультурні зразки, якими він оволодіває у взаємодії з дорослими та ровесниками.

Рефлексія змінює пізнавальну діяльність молодших школярів, їхнє ставлення до себе й до оточення, погляд на світ, змушує не просто приймати на віру знання від дорослих, а й виробляти власну думку, власні погляди, уявлення про цінності.

Отже, вступ дитини до школи, перехід сімейного виховання до системи шкільного навчання і виховання є важливим і складним процесом, який супроводжується змінами ціннісних орієнтацій особистості.

Специфічною особливістю підліткового періоду (11-14 років у дівчат, 12-15 років у хлопчиків) є те, що вступ до нього не характеризується входженням у нову групу, а є подальшим розвитком особистості у групі, що розвивається, але вже у змінених умовах та обставинах (поява вчителів-предметників, пріоритет суспільної роботи, дискотеки, референтні групи однолітків і т.д.) при наявності суттєвих фізіологічних змін організму внаслідок статевого дозрівання.

Самі групи стають іншими, якісно змінюються. Існування різноманіття задач обумовлює виникнення різних спільнот, які можна умовно розподілити на:

- спільноти, в яких формуються просоціальні асоціації (гурткова робота, туристичні походи, спортивні секції і т.ін.);
- спільноти, в яких формуються асоціації, що заважають, а іноді дезорієнтують розвиток особистості (“фанати”).

Мікроцикли розвитку особистості підлітка проходять для одного й того ж школяра паралельно в різних референтних групах, що є конкурентними для нього по своїй значущості. Успішна інтеграція в одній з них може співпадати з одночасовою дезінтеграцією в іншій, в якій він до цього вже пройшов фазу адаптації. Індивідуальні якості, що є цінними в одній групі, відкидаються в іншій групі, де

пріоритетною є інша діяльність та інші ціннісні орієнтації, і це блокує можливість успішної інтеграції в ній. Успішну позитивну інтеграцію особистості забезпечує входження її в групу вищого рівня розвитку – або у випадку переходу його в нову спільноту, або в результаті об'єднання тієї самої групи школярів навколо діяльності, яка їх захоплює, цінності та спрямованість якої опосередковує їх міжособистісні стосунки.

У підлітковому віці, внаслідок посиленого прагнення до спілкування з ровесниками, намагання відповідати очікуванням однолітків, що не завжди є високоморальними, виникнення у підлітка уявлення про себе, як про людину, що переступила рубіж дитинства, починає вироблятися нова система критеріїв оцінювання поведінки та особистості людини, відбувається переоцінка цінностей, орієнтація з дитячих норм і цінностей на дорослі.

Періоду раннього юнацтва (15-16 – 17-18 років) відповідають специфічні цінності, норми поведінки. Перехід від дитинства до дорослості у людському суспільстві передбачає залучення дитини до оволодіння системою знань, норм і навичок, завдяки яким індивід може створювати матеріальні та духовні цінності, виконувати суспільні функції і нести соціальну відповідальність.

Центральним новоутворенням раннього юнацького віку є особистісне самовизначення (ідентичність), що постає як потреба зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити своє місце в суспільстві, зрозуміти себе і свої можливості [8, с.237]. Процес формування ідентичності залежить від прийняття індивідом власних рішень (криза ідентичності), а також від взяття на себе зобов'язань щодо здійсненого вибору, системи цінностей чи майбутньої професійної діяльності.

Рефлексія дає змогу юнакам аналізувати життя, дивитися на нього збоку, що є важливим моментом його психічного розвитку. Результатом роздумів про себе, діалогів із собою, самоаналізу стає обґрунтування моральних мотивів, визначення ціннісних орієнтацій. Розвиток когнітивних елементів самосвідомості виявляється у підвищенні значущості системи власних цінностей, посиленні особистісного, психологічного, динамічного напрямів самовиховання.

На етапі зрілої юності (18-20 років) продовжується інтенсивний розвиток самосвідомості, молоді люди самовизначаються в системі моральних цінностей. У цей період людина стоїть перед вибором способу власного життя: вступ до вищого навчального закладу, від вибору якого залежить самореалізація та задоволення потреб особистості, або включення у практичну діяльність. І професійне

самовизначення і вибір поля діяльності відбувається з урахуванням ціннісних орієнтацій особистості. Однак, треба відмітити, що сьогодні, в часи кризи, значних змін зазнав і ринок праці, що не в змозі забезпечити робочими місцями молодь. Типовою ситуацією для сучасного юнака є неможливість працевлаштування (через брак робочих місць) та одночасова неможливість вступу до вищого навчального закладу (через брак коштів). Низький рівень домагань, інфантильність, несформованість системи життєвих цінностей або орієнтація на штучні цінності є тими причинами, що унеможливають позитивне входження у самостійне, доросле життя. Це ще раз підкреслює важливість сформованості ціннісних орієнтацій в житті людини, а отже, й детального вивчення умов їх формування.

Для дорослості (20-60 років) характерні найвищий рівень розвитку духовних, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей людини. Значних змін система цінностей зазнає на межі 30 років. Цей етап чоловіки і жінки переживають по-різному: чоловіки можуть змінити роботу чи спосіб життя, у жінок змінюються пріоритети (ті, хто раніше орієнтувався на заміжжя, починають цікавитися кар'єрою, і, навпаки, ті, хто віддавався професії переорієнтовуються на сім'ю).

Після 30 років важливою цінністю людини стає сім'я.

До зміни сенсу життя, переоцінки життєвих цінностей людину приводить розчарування в значущості культивованих нею цінностей (криза тридцяти років) [8, с.281].

У період старості (після 60 років) розвиток і функціонування духовної, інтелектуальної, емоційної, фізичної сфер людини набувають специфічного характеру. На цьому віковому етапі особистість припиняє трудову діяльність, обмежується її соціальні контакти, спостерігаються зміни у її Я-концепції та поведінці. Літня людина живе спогадами і своїм сьогоднішнім. Її роздуми сповнені мотивами гріха і спокути. Як правило, Я-концепція вже не є активним джерелом нових життєвих очікувань, знижується її роль у дотриманні стратегії життя та поведінки, бо ця стратегія давно визначена і, як правило, реалізована. Основою повноцінного життя стає задоволення потреби в увазі, любові, намагання не бути тягарем для рідних.

Отже, можна зробити висновок, що ціннісні орієнтації, як психологічне новоутворення особистості, організують та скеровують діяльність суб'єкта, його відношення до себе та оточуючого. Здійснений аналіз проблеми доводить, що процес становлення ціннісних орієнтацій має динамічний характер та об'єднує такі сфери особистості: соціальна, психологічна, педагогічна.

Наступним кроком у дослідженні цієї проблеми ми вбачаємо детальне вивчення психологічних механізмів становлення ціннісних орієнтацій особистості в онтогенезі.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості /І.Д.Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.124-129.
2. Здравомислов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г.Здравомыслов. – М.: Прогресс, 1986. – 320 с.
3. Маслоу А. Новый рубежи человеческой природы /А.Маслоу; [пер. с англ.] – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
4. Мироненко В.В. Хрестоматія по психології. Учеб.пособие для студентов пед.ин-то / В.В.Мироненко; под ред. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1977. – 528 с.
5. Окса М.М. Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі вивчення загальнопедагогічних дисциплін / М.М.Окса //Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – К.: Пед. преса, 2003. – Вип.5. – С.221-228.
6. Панина Н.В. Молодёжь Украины: структура ценностей, социальное самочувствие и морально-психологическое состояние в условиях тотальной аномии / Н.В.Панина // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2001. – №1. – С.5-26.
7. Романюк Л.В. Ціннісні орієнтації: сутність, структура і психологічні механізми розвитку /Л.В.Романюк. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2004. – 188 с.
8. Савчин М.В. Вікова психологія: Навчальний посібник / М.В.Савчин, Л.П.Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.
9. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А.Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С.78-102.

In the article the problem of forming of the valued orientations of personality and their place in its structure is considered. Existent classifications of the valued orientations are considered. The features of changes of the valued orientations of personality are exposed on different age-old stages of its development.

Key words: value, valued orientations, personality, structure of personality.

Отримано: 1.03.2010

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ: СТАВЛЕННЯ УЧНІВ

У статті представлено та ґрунтовно проаналізовано результати дослідження таких психологічних особливостей реалізації індивідуального підходу як внутрішнє ставлення учнів до організації педагогічної взаємодії, коли вчитель проявляє підвищену увагу до їхньої індивідуальності.

Ключові слова: індивідуальний підхід, суб'єктність, суб'єкти взаємодії, індивідуальність, особистість, навчальна діяльність.

В статтє представлєны и обстоятельно проанализированы результаты исследования таких психологических особенностей реализации индивидуального подхода как внутреннее отношения учеников к организации педагогического взаимодействия, когда учитель проявляет повышенное внимание к их индивидуальности.

Ключевые слова: индивидуальный подход, субъектность, субъекты взаимодействия, индивидуальность, личность, учебная деятельность.

Проблема індивідуального підходу до учнів у процесі навчання відноситься до таких, що вивчається вельми активно, разом з тим, весь час залишається актуальною, особливо практично-прикладної з точки зору. Цьому питанню приділяли неабияку увагу визначні педагоги (Ж.-Ж.Руссо; Я.А.Коменський, С.Д.Ушинський та ін.), педагоги-новатори (Є.О.Ільїн, В.Ф.Шаталов та ін.). Дуже активно вивчаються різні аспекти даної проблеми в педагогічній та віковій психології (Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, Г.С.Костюк, Д.Ф.Ніколенко, С.Д.Максименко та ін.).

Практично-прикладне вирішення проблеми індивідуалізації навчання і виховання, на думку багатьох вчених, передбачає знання індивідуальних особливостей дитини, уміння їх діагностувати, враховувати і формувати, прогнозувати їх вплив на успішність діяльності [6; 7; 10].

Особливості нашого дослідження полягає у великій увазі, яку ми приділяємо вивченню позиції учнів, щодо проблеми індивідуального підходу. Як правило, дослідники цього не роблять, демонструючи яскраву “педагогоцентричну” позицію, відводячи учневі роль об'єкта, індивідуальні властивості якого треба б було врахувати. Нам здається, що таке обмеження, по-перше, штучне, надумане, а по-друге – є таким, що нівелює всі зусилля дослідження.

Адже в дійсності, принаймі, в старшому шкільному віці, учень визначає можливість і ефективність індивідуального підходу до себе не менше, ніж це визначає вчитель. А дуже часто саме позиція учня є вирішальною, адже на рівні комунікації дуже легко репрезентується наявність і прагнення індивіда бути саме суб'єктом педагогічного спілкування.

Проблема суб'єктності в педагогічній психології в останні роки набула статусу об'єкта спеціального вивчення [1; 2; 3; 4]. Кожен школяр володіє індивідуальними особистісними і діяльними особливостями. Тобто особливостями задатків, індивідуально-типологічними передумовами здібностей, інтелектуальної діяльності когнітивного стилю, рівня домагань, самооцінки, працездатності, особливостями виконання діяльності, планування, організація і точність і т.д. Кожен учень характеризується власним стилем діяльності, зокрема навчальної, ставленням до неї, научуваністю.

Старшокласник як суб'єкт навчальної діяльності відображає співвіднесеність специфіки змістовної форми самих ступенів освіти з віковими особливостями, законом кумулятивності, нарощування, збільшення знань, структуруванням індивідуального досвіду, побудовою індивідуального тезаурусу як упорядкованої структури вербального інтелекту.

З метою дослідження внутрішнього ставлення учнів до такої організації педагогічної взаємодії, коли вчитель проявляє підвищену увагу до їхньої індивідуальності, було проведено опитування старшокласників різних типів середніх навчальних закладів. Всього в опитуванні взяли участь 120 учнів.

Перше питання формувалось таким чином: "Що, на Ваш погляд, переживає учень, до якого вчитель ставиться як до неповторної унікальної особистості?" Ми очікували, що на це питання школярі дадуть відкриту й правдиву відповідь саме про власні переживання, оскільки подібне формулювання викликає явище проєктивності, в той час, як питання, звернене безпосередньо до внутрішніх переживань індивіда, може викликати непорозуміння, тривогу і, таким чином, призводити до неправдивих відповідей.

Були отримані такі відповіді:

- гордість – 16% ;
- розумілість, зверхність по відношенню до інших учнів – 16 % ;
- любов до себе і свою значимість – 14 % ;
- бажання вчитися краще – 11 % ;
- радість – 11 % ;
- розгубленість – 6 % ;
- у нього падає інтерес до навчання – 6 % ;

- задоволення від досягнутого – 6 %;
- щастя – 3 %;
- розкутість, можливість краще себе проявити – 3 %;
- це погіршить взаємовідносини в класі – 3 %;
- піднесеність – 3 %;
- впевненість у собі – 3 %.

Зауважимо з приводу підрахунків: оскільки на питання можна було давати кілька відповідей, або не відповідати взагалі, загальний сумарний відсоток по масиву може не становити 100 %.

Аналіз отримання відповідей є цікавим і показовим. Абсолютна більшість учнів (72%) пов'язують увагу вчителя до власної індивідуальності з виникненням різнобарвних дуже позитивних емоцій (гордість, любов до себе, щастя, задоволення і т.д.). Це, звісно, непогано, але насторожує два моменти.

По-перше, виникнення таких яскравих емоцій може однозначно засвідчувати, що така увага з боку вчителя є досить рідкісним явищем, хоча воно, безумовно, відповідає внутрішнім прагненням і очікуванням школяра. По-друге ж, ці позитивні емоції зовсім не стосуються ситуації взаємодії, вони відносяться учнями або до успішності діяльності, або є зовсім “безпредметними”, тобто є простою відповіддю на позитивний емоційний тон.

Вказання учнів на негативні емоції (розгубленість, погіршення взаємовідносин у класі – разом 9 %) говорить про те, що дані учні взагалі не мають досвіду переживання такого типу педагогічних стосунків, або ж ці переживання є деформованими. До цього ж типу переживань слід віднести ті 6 % відповідей, в яких вказується, що таке ставлення з боку вчителя може призвести до падіння інтересу до навчання.

На наш погляд, лише 14 % відповідей засвідчує наявність в учнів досвіду індивідуальної педагогічної взаємодії та адекватне її сприймання, як нормальних умов навчання, які стимулюють “бажання вчитися краще” та викликають “радість, бажання краще себе проявити”.

Отже, відповіді на перше питання показали, що для абсолютної більшості учнів індивідуальний підхід до них з боку вчителя є бажаним, але незнайомим явищем, і вони не знають, як на це реагувати.

Відповіді на друге питання підтверджують цей попередній висновок. Питання формулювалося так: “Чи переживали Ви подібне ставлення і як часто це було?” Відповіді респондентів розподілилися таким чином:

- “так” – 21 %;

- “рідко” – 24 % ;
- “ні” – 52 % .

Отже, лише п’ята частина наших респондентів має особистісний досвід індивідуальної педагогічної взаємодії з учителем. Враховуючи, що це – старшокласники, і при тому, серед них доволі багато учнів престижних, новітнього типу навчальних закладів, слід зазначити, що отримана цифра є дуже низькою. Ми давали собі звіт у тому, що ученя може, в принципі, й не відчувати, що з ним працюють якось особливо-індивідуально, і тому дати негативну відповідь. Тому була проведена бесіда, в результаті якої ми зрозуміли, що наші побоювання є марними – старшокласники на власному особистісно-життєвому рівні дуже гарно розуміють, про що, власне, йдеться, і їхні відповіді є цілком адекватними.

Наступне наше питання мало рефлексивно-оцінювальний характер. Воно формулювалося таким чином: “Що у Вас, як в особистості, може бути цікавим для вчителя?” Нам здається, що це питання ставить учня в діалогічну самооцінювальну позицію. Дійсно, старшокласник, за всіма показниками має, здавалося б, розуміти, що індивідуально ставитись можна, попри професійні вимоги, лише до індивідуальності, тобто до людини, яка чимось цікава, чимось в собі привертає увагу іншого. Відповіді на це питання розподілились таким чином:

- почуття гумору – 15 % ;
- рівень знань (не вказано, який цей рівень) – 15 % ;
- старанність – 10 % ;
- розум – 10 % ;
- бажання вчитися – 7 % ;
- неординарність – 3,6 % ;
- цікавість – 3,6 % ;
- допитливість – 3,6 % ;
- організаторські здібності – 3,6 % ;
- артистичні здібності – 3,6 % ;
- пунктуальність – 3,6 % ;
- серйозність – 3,6 % ;
- порядність – 3,6 % ;
- наполегливість – 3,6 % ;
- нічого – 3,6 % ;
- не знаю – 7% .

Ми можемо так інтерпретувати дані відповіді. Лише 10,6 % опитаних мають недостатньо-рефлексивну позицію щодо власних особливостей як співрозмовника, співробітника. Це може говорити або про недостатню розвиненість самосвідомості (індивідуальні

варіанти вікового розвитку), або про те, що ці учні, взагалі то, не схильні розглядати взаємодію з учителем як особистісну розподілену діяльність, тож і вважають, що тут немає місця інтересу до особистості (в даному дослідженні ця різниця не вивчалась). Абсолютна ж більшість старшокласників вважає, що в них є цілком визначені риси (передусім, це риси характеру та здібності), які можуть зробити їх цікавими особистостями для вчителя. Якщо порівняти ці відповіді з тим, що отримані на перше й друге питання, можна з високою вірогідністю зазначити, що більшість учнів старшого шкільного віку переживають фрустрацію у педагогічному спілкуванні. Звертає на себе увагу, що лише у 32% випадків ця незадоволеність стосується безпосередньо навчальних здібностей і старанності, тобто суто процесу навчання. Це, на наш погляд, підтверджує думку про те, що індивідуальний підхід у старших класах слід розглядати ширше, “виводячи” його за межі навчально-виховної взаємодії і відповідних рис.

Наступне питання формулювалося таким чином: “Чи ставитеся Ви до вчителя як до унікальної і неповторної особистості?”. Саме постановка передбачала акцентування того суттєвого факту, що індивідуальна взаємодія є завжди взаємодією. Отже, учень, відповідаючи, має оцінити власну позицію відносно вчителя як індивідуальності. Відповіді розподілилися таким чином:

- так – 30 %;
- ні – 55 %;
- не до всіх – 15 %.

Видно, що розподіл відповідей корелює з питанням №2. Хоча ми не можемо стверджувати, що схожі відповіді дали одні й ті ж самі учні, все ж такий висновок буде, мабуть, вірогідним. У будь-якому випадку, ми можемо говорити, що проблеми реалізації індивідуального підходу, принаймні, в старшому шкільному віці, визначаються не лише позицією вчителя, а залежать від ставлення учнів. В контексті нашого бачення питання це є вельми важливим зауваженням.

Наступне питання стосувалося думки учнів відносно того, чи потрібна індивідуалізована взаємодія учителя і учня в навчанні. Відповіді були такими:

- так – 62 %;
- ні – 38 %.

Як видно, більшість опитуваних зацікавлені в реалізації індивідуального підходу, однак нас особливо зацікавили ті 38 % відповідей, згідно яких такий підхід не потрібен. Наша анкета не передбачала такого високого відсотка, тому вияснити мотивування

учнів довелося в усній бесіді. Було встановлено кілька мотивувань. По-перше, учні вважають, що індивідуальний підхід – це просто більш прискіплива увага до їх навчання, необхідність часто відповідати тощо. Тут небажання такої взаємодії є зрозумілим і, по своєму, цілком слухним.

Отже, можна констатувати, що частина старшокласників має негативний досвід взаємодії з учителями і викривлені уявлення про індивідуальну педагогічну взаємодію. Це може мати серйозні психологічні наслідки, оскільки даний досвід і уявлення можуть поширюватися на інші сфери життя і призводити до комунікативних і особистісних проблем.

Інша частина учнів пояснила своє небажання індивідуальної педагогічної взаємодії тим, що навчання й виховання, на їх погляд, – речі суто формальні і професійні, отже, особистісність тут є недоречною і такою, що буде лише заважати. В цілому, причини даного пояснення ті самі, що і в першій групі – незадовільний досвід та неадекватне сприйняття освітньої системи.

Власне, це стосуються й останньої групи учнів, які мотивували своє небажання тим, що, на їх погляд, індивідуалізована взаємодія передбачає дружні близькі відносини, що недоречно в ситуації навчання.

Наступне питання стосувалося самооцінки учнями власної активності у навчанні: “У чому полягає Ваша активність як особистості у навчанні?” Ми, як видно, підкреслювали особистісну площину питання, проте відповіді розподілилися таким чином:

- у творчості – 13 %;
- добросовісному ставленні до навчання – 9 %;
- старанності – 9 %;
- допомозі іншим – 4,6 %;
- завжди досягати своєї мети – 4,6 %;
- в аналітичному підході – 4,6 %;
- демонструванні своїх знань – 4,6 %;
- швидко роблю висновки й узагальнення – 4,6 %;
- відчуваю (!) предмет – 4,6 %;
- використовую додатковий матеріал – 4,6 %;
- проявляю активність – 4,6 %;
- дискутую на уроках з товаришами – 4,6 %;
- ділюсь власним досвідом з однокласниками – 4,6 %;
- не знаю – 18 %;
- не хочу проявляти активність – 4,6 %.

Інтерпретація відповідей дозволяє зробити цікаві, на наш погляд, висновки. Так, звертає на себе увагу той факт, що жодна

відповідь не стосується взаємодії з учителями. Це означає, що активність у навчальній діяльності учні зовсім не пов'язують із педагогічною взаємодією, вважають себе "пасивною" стороною відносно вчителя, і навіть уявити собі не можуть, що активність може бути спрямована на педагога. Отже, відповідь на питання демонструє певну неготовність опитуваного контингенту до активної взаємодії з вчителями.

З іншого боку, активність як взаємодію з товаришами розуміють і проявляють лише 18,4 % ("допомагаю іншим", "проявляю активність", "дискутую на уроках з товаришами", "ділюсь власним досвідом з однокласниками"). Отже, не лише взаємодія з вчителем, а й взагалі – взаємодія притаманна дуже незначній кількості учнів, тобто, ми маємо серйозну проблему з показниками суб'єктності учіння в старшому шкільному віці з точки зору взаємодії. 24,6 % учнів не знає і не хоче проявляти активність, тобто не розглядає ситуацію навчання як таку, що потребує особистісного ставлення. Відзначимо, що цей відсоток, на жаль, набагато більший у звичайних школах (41 % за загальною вибіркою), тут же він знижується за рахунок тих дітей, що навчаються в ліцеях і гімназіях.

У цілому, результати проведеного опитування говорять про досить низький рівень очікувань і готовності учнів старших класів до індивідуалізованої педагогічної взаємодії. Оскільки ж ми виходимо з жорсткого положення про те, що реалізація індивідуального підходу можлива лише за умови, коли рівноцінними суб'єктами взаємодії будуть учні і вчителі, стає зрозумілим, що вирішення цієї проблеми аж ніяк не може бути обмежене відповідними коректуючими впливами на вчителів. Констатуємо, що однією з сутнісних психологічних умов реалізації індивідуального підходу є діалогічна (спрямована на особистісно-рівноправну взаємодію) активність учнів, і ця умова не виконується в сучасній школі. Відсутні, наскільки нам відомо, і вітчизняні наукові (психологічні та педагогічні) дослідження, в яких би проблема розглядалася і вирішувалася в такій площині. Натомість, в сучасній зарубіжній психології існують нечисленні прикладні роботи, результати яких дозволяють припускати, що спеціальні психокорекційні заходи, спрямовані на "перетворення" учня (студента) в суб'єкта педагогічної взаємодії принципово змінюють особистісні позиції як учнів, так і вчителів, і спонукають останніх набагато уважніше ставитися до індивідуальності вихованця, здійснювати дійсний індивідуальний підхід.

Наступну задачу нашого дослідження ми вбачаємо у вивченні особливостей переживань старшокласниками своїх взаємовідносин із учителями.

Список використаних джерел

1. Альбуханова-Славская К.А. Категория субъекта в современной психологии // Психологія суб'єктної активності особистості: Матер. Міжнар. наук. конф. – К., 1993. – С.8-10.
2. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблемы субъекта в психологической науке /Отв. Ред. А.В.Брушлинский, М.И.Воловикова, В.Н.Дружинин. – М.: Академический проект, 2000. – С.24-73.
3. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М., 1994.
4. Вільш І. Суб'єктність індивіда у світлі концепції сталих індивідуальних рис особистості //Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві: Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти: Матер. III Харків. Міжнар. психол. читань. – Харків, 1999. – С. 20-22.
5. Дригус М.Т., Коновальчук И.С. Структура отношения к себе как субъекту учебной деятельности в школьном возрасте // Психологія суб'єктної активності особистості: Матер. Міжнар. наук. конф. – К., 1993. – С. 34-36.
6. Дубровина И.В. Индивидуальные особенности школьников. – М.: Знание, 1975. – 85 с.
7. Ильин Е.П. Путь к ученику. – М.: Просвещение, 1988. – 222 с.
8. Костюк Г.С. Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі // Навчально-виховний процес і розвиток особистості. – К.: Рад.шк., 1989. – С. 448-463.
9. Максименко С.Д. Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання // Психологічна наука, вчитель, учень. – К.: Рад.шк., 1979. – С.44-64.
10. Практическая психология образования / Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: ТЦ “Сфера”, 1997. – 528 с.

In the article presented and the results of research of such psychological features of realization of individual approach are thoroughly analysed as internal attitudes of students toward organization of pedagogical cooperation, when a teacher shows enhanceable attention to their individuality.

Keywords: individual approach, субъектность, subjects of cooperation, individuality, personality, educational activity.

Отримано: 12.03.2010

Психологічні детермінанти актуалізації міфологем

У статті відстежено процес актуалізації міфологем: шляхом етнізації, з колективного несвідомого та шляхом самостійного осягнення людиною філософсько-психологічних засад буттєвої реальності, що визначає особливості її сприйняття та втілюється у свідомості в безмежних формах переживання.

Ключові слова: актуалізація, етнізація, картина світу, міфологема, переживання, свідомість.

В статье отслеживается процесс актуализации мифологем: путем этнизации, из коллективного несознательного и путем самостоятельного постижения человеком философско-психологических основ бытийной реальности, которая определяет особенности его восприятия и воплощается в сознании в безграничных формах переживания.

Ключевые слова: актуализация, этнизация, картина мира, мифологема, переживание, сознание.

Індивідуальна свідомість людини твориться протягом всього її життя. Вона є сукупністю реальностей, створених людиною та їй повернених. Матеріально-об'єктивний стан світу остаточно не відомий. Людина має лише певні уявлення про нього, картину світу, що постійно добудовується в її свідомості. Ця картина світу є предметною площиною нашого сприйняття і включає: загальнокультурні цінності, основні норми поведінки, обов'язкові для всіх, традиційний світогляд, менталітет, знання про світ, сприйняття світу та міфологеми. Якщо взяти за аксіому, що міфологеми – це матеріал, що зберігається в колективному несвідомому людства, постає питання механізмів “імпортування” міфологем в картину світу людини, їхньої актуалізації та можливості усвідомлення.

Ця проблема так чи інакше постає в працях К. Абрахама, О. Афанасьєва, В. Базильова, Л. Бенауса, О. Лобка, Ю. Лотмана, Б. Малиновського, Е. Мелетинського, В. Розина, присвячених вивченню міфів. Ці роботи дають підстави тлумачити міфологеми як сутнісну основу міфу, що має вужче, індивідуалізоване у своєму прояві сенсове навантаження, ніж абстрактна, всеохоплююча категорія “міфу”. Метою даного дослідження було проаналізувати шляхи актуалізації міфологем в картині світу людини.

Міфологеми також можливо класифікувати як соціальні уявлення, оскільки це більш широке поняття. У теоретичній праці

К. Абульханової (Теорія соціального мислення особистості) соціальні уявлення виконують функцію своєрідного каналу між індивідом і реальністю, вони детермінують свідомість людини трьома методами. Перший – це суспільна детермінація, що діє у багатьох напрямках – суспільні значення, поняття, настанови, норми, цінності, ідеали, стереотипи, засвоєні з дитинства, що визначають поведінку та спосіб мислення. Низка понять, настанов, цінностей належить сфері несвідомого й актуалізується лише в складних, проблемних ситуаціях. Є також низка понять із сфери ідеології та політики, що для одних людей – актуальна свідомість, для інших вони – непевні уявлення, а для третіх – те, чому вони активно опираються (наприклад, нав'язлива реклама). Другий фактор детермінації зумовлений колективним несвідомим, що діє “зсередини” і створює соціальний “егоцентризм” – момент, з якого починається сприйняття світу дитиною, а далі – й дорослою людиною. Третім фактором впливу на особистість – є соціальні закони, які осенсовує людина на основі власного індивідуального досвіду соціалізації. Сутність цього процесу полягає в самостійності її висновків про суперечності суспільства [1]. Аналогічно можемо визначити механізм актуалізації міфологем. У процесі соціалізації, що проходить невіддільно від процесу етнізації, поряд з науковими та практичними знаннями, дитина засвоює образи фантазії з казок, легенд, переказів. Засвоюючи соціальні уявлення, вона привласнює й міфологеми, які існують за своєю власною логікою, відтворюючи те, що вже було, певним чином замикаючи кільце: минуле – майбутнє [2, с. 27]. Тому можна стверджувати, що міфологеми засвоюються свідомістю у процесі соціалізації та етнізації людини.

Міфологема “людського існування”, міфологема “сенсу”, “долі”, “добра”, “справедливості”, міфологема “смерті та безсмертя” – це конструктивний набір, що створює систему знаневих взаємопоеднаних елементів – картину світу. Об’єктивність як така не може існувати в межах суб’єкта, процес сприйняття відкидає її. Звісно, можна дотримуватись іншої логіки. Наприклад, К. Юнг зазначав, що “суб’єкт є певна об’єктивна даність, фрагмент світу, і те, що виростає з нього, в кінцевому результаті виростає з ґрунту світу... І саме найсуб’єктивніші ідеї ближче всього до природи та сутності, і тому їх можна назвати найправильнішими...” [3, с. 7]. Однак це твердження заперечує сам стиль взаємодії людини зі світом. Вона скоріше протистоїть йому, ніж становить цілісність з ним. Лише новонароджений перебуває у стані нероздільності з навколишнім світом, а розвиваючись, виокремлює своє “я”. Від дня народження до трьох років дитина проходить період розвитку, що для людства тривав мільйони років. Відділившись від світу, протиставивши себе йому, вона стає окремим

суб'єктом і починає сприймати інформацію крізь призму своєї суб'єктивності. Весь час, від самого народження людина творить свій світ. Згідно з концепцією Л. Виготського з появою суб'єктивності з'єднувальною ланкою між зовнішнім та внутрішнім світами постає переживання [4, с. 383]. Саме за його допомогою особа присвоює, переносить зовнішнє, створюючи внутрішній світ. Сьогодні існує велика кількість підходів до розуміння переживання. Умовно їх можна поділити на такі, що означають його як стан, і ті, що надають йому значення динамічного цілеспрямованого процесу.

Г. Гегель трактував переживання у значенні: прожити, вижити, бути живим після того, як щось відбулося, пережити події [5, с. 11]. З точки зору Е. Гусерля, переживання є відображенням зовнішнього світу в свідомості людини [5, с. 12]. Д. Теплов визначав переживання як повноправний психічний акт, в якому виражається вся повнота буття суб'єкта, який пізнає [6, с. 5]. Розробляючи стадії долаття стресу, Дж. Харвіц визначає переживання як одну із стадій цього процесу [7, с. 28]. О. Леонтьєв інтерпретував переживання як своєрідний сигнал для особистості, що сповіщає про значення певної життєвої ситуації [8, с. 158]. Як суб'єктивний стан людини переживання описують Д. Будницька [6, с. 5] та Е. Варбан [9, с. 158]; як діяльність чи процес, спрямований на перебудову внутрішнього світу, метою якого є вихід з кризової ситуації – Ф. Василюк [10, с. 54], Р. Мей [11, с. 144] та Ф. Лерш, додаючи, що метою його є встановлення діалогу людини і світу [12, с. 94]. До того ж, переживання може виступати естетичною категорією. Всі наведені погляди можна класифікувати за чотирма напрямками:

- емоційний стан, безпосередньо представлений у свідомості людини;
- відображення зовнішнього світу у свідомості людини;
- слід пережитого, що спрямовує майбутнє;
- цілеспрямований процес діяльності.

У межах нашого дослідження переживання розглядається як постійна цілеспрямована діяльність з “переживання” інформації, що має особистісний сенс [13], з метою оволодіння ситуацією шляхом відтворення іншої, внутрішньої реальності. Досвід завжди є досвідом переживання. Він набувається шляхом не фізичного контакту з предметом, а перенесення його на внутрішній план. Ця дія міфологічна, обрядова, вона зберігається в культурі. Як зауважує М. Папуча, обрядовість в цьому контексті потрібна не стільки для прояву переживання, скільки для повернення в нього, відтворення, що дозволяє здолати плинність життя. М. Мамардашвілі, переосмислюючи традицію запрошувати плакальників на похорон, дійшов

висновку, що їхня роль полягає саме в тому, щоб “створити переживання”, максимально загострити емоції, змусити людей відчувати. Ці “моменти гострого відчуття” є своєрідними “точками зупинки – фіксації переживання”, що лишають глибокий слід у пам’яті. Саме такий психологічний механізм діє, коли дитина слухає казку. У момент напруженої фіксації уваги на певних сюжетних мотивах виникає переживання. Це важливо саме тому, що в ньому сконцентровано сутність творення психічного. Свідомість умовно складається з “точок зупинки – фіксації переживань”. Саме моменти фіксації переживань утворюють внутрішній світ. Оскільки існування людини без внутрішнього світу неможливе, вона потребує і прагне переживань. Культура створює ці “точки зупинки – фіксації переживання”. Вона – невіддільна від людини, і є способом задоволення потреби в переживанні, у глибшому розумінні, – потреби бути з внутрішнім світом. М. Папуча відстоює ідею, що об’єктивно існують відчуття та інформація зовнішнього світу. Але вони стають переживаннями після певної роботи у внутрішньому світі людини. У цьому моменті виявляється динаміка існування психічного: сприйнята свідомістю людини інформація набуває емоційного забарвлення, але вона ще не є переживанням [14]. Як зауважував Е. Фром: “Дія і досвід свідомості є певним формуванням та переформуванням нашого світу [15, с. 221]”. Нова особистісно значима інформація набуває статусу переживання після того, як відбулася внутрішня робота – над осенсуванням, привласненням та включенням її як структурного компонента до картини світу. Спосіб переживання виявляє індивідуальність суб’єкта.

Переживання здійснюється шляхом означення, своєрідного кодування, що дозволяє перевести відчуття в знакову площину. Найчастіше знак – це слово, хоч може бути і малюнок, ритм, танок, обряд. Посилаючись на К. Юнга, можна сказати, що всі зусилля людства були направлені на закріплення свідомості. Саме цьому сприяло створення ритуалів і догматів [16]. Переживання супроводжується розумінням, що починається називанням – вербалізацією. У зв’язку з цим доречно навести думку М. Бахтіна, що зовнішнє тіло знака – це лише обкладинка, технічний засіб для реалізації внутрішнього ефекту – розуміння. Власне розуміння може лише відчуватися в знаковому матеріалі (наприклад, у внутрішній мові). Свідомість стає свідомістю тільки за умови знакового втілення [17, с. 355], звідси випливає, що переживання, переведене в знакову систему, творить свідомість. К. Бюлер заперечує правомірність використання терміна “знак”, більш концептуальним він вважає слово “символ” [18, с. 26]. Обмежуючись обраним предметом дослідження ця відмінність

поглядів не є принциповою. Можна сказати, що знак є зовнішнім проявом, а символ – його внутрішньою сутністю. Як уже зазначалося, переживання здійснюється за допомогою знака, але ключовим є значення, що криється в ньому [17, с. 370].

Особливого значення в цьому контексті набувають міфи. Як показав М. Мамардашвілі, міфи не пояснюють світ і не моделюють його, вони потрібні, щоб відтворити його знову, вплинути на нього. Це є певна неприродна річ, в якій відбувається створення людиною себе – народження людського, тому міфологічні мотиви різних народів схожі. Майже кожна міфологія має добрих і злих богів. Вони впливають на певні царини життя: полювання, скотарство, ремесло та інші. Людині притаманно створювати культуру як другу реальність, що захищає її. Як уже зазначалося, міфологеми не впорядковують реальність, їхнє значення в тому, що вони необхідні для того, щоб вона опредметнилась та існувала. Роль процесу переживання – створення наповненості цієї реальності. Психологічний аналіз виявив, що міф є продуктом не сприйняття, а віддзеркалення на чуттєвому рівні, що закарбовується в пам'яті, бо спільним для всіх людей є не сам міф, а інформація, втілена в ньому: світ, його творення, місце людини в ньому, минуле, майбутнє. Він містить те, що визначає, те, що визначають, та знак. Його особливість полягає в тому, що він створений з певної послідовності знаків, існуючих до нього; він є вторинною семіотичною системою, в якій знак – це результат асоціації концепту та акустичного образу. Нервова система є визначальною лише у вторинній системі. Факторами, що об'єктивують міф – є мова і обряд. Як тільки вони стають складовими міфу, вони набувають функції означення. Їхнє головне завдання – створювати міф [19, с. 78]. Тому відтворення знаку актуалізує міфологеми. Виходячи з того, що міф – це переживання світу пращурами, перейняте наступними поколіннями, зафіксоване в словах, казках, оповідях, піснях, приказках, ритмах, танцях, малюнках, обрядах, в тому, що називають мистецтвом, то мистецтво можна вважати способом переживання світу. Якщо узагальнювати, то будь-який процес творення є переживанням. Розумові дії (аналіз, умовиводи) також є творенням, творенням концепції та системи розуміння. Тобто творчий процес, в широкому сенсі цього слова, є діяльністю, спрямованою на переживання, бо вона завжди позначена індивідуальністю і має особистісний сенс. Здійснюється ця діяльність за допомогою знаків-символів.

Поява символу є психологічним механізмом проекції внутрішнього змісту душі на природні явища, вважав К. Юнг [20], тому можна вивчати переживання, аналізуючи продукти творчості. Хоча при цьому є

небезпека накладання суб'єктивних уявлень та особистого досвіду дослідника, адже процес аналізу творчості певною мірою також є творчістю. “Картина світу пращурів” міститься в колективному несвідомому людей, в чому реалізовується зворотній процес: виконуючи танок, співаючи, дивлячись на картину, людина викликає з несвідомого екзистенційні переживання своїх пращурів, їхнє відчуття світу. Зважаючи на це, обряд може стати психологічно небезпечним. Наприклад, під час весільної церемонії обряд викликає у свідомості молодят переживання пращурів: їхні клятви, настанови, автоматично стають їхніми, коли вони порушуються – спрацьовують механізми покарання.

Міфологеми, виступаючи чинниками традиційної картини світу людини, зберігаються на рівні колективного несвідомого і активізуються за певних умов, придатних для відтворення. Особливість дитячого розвитку полягає в тому, що його кінцеві форми не задані. Жоден процес розвитку, крім онтогенетичного, не здійснюється за готовим зразком. Людина розвивається за зразком, який існує в суспільстві. За Л. Виготським, процес психічного розвитку – це процес взаємодії реальних та ідеальних форм [4]. Людина не може існувати поза культурою, і тому, відповідно до умов культури, з'являється набір міфологем, що впливають на життя, незважаючи на бажання людини. Парадокс полягає в тому, що, з одного боку, мислення дитини є міфічним, вона ніби “балансує між міфом і реальністю”, а з іншого, збільшуючи обсяг свідомості, вона збільшує кількість своїх актуалізованих міфологем. Наприклад, якби дитина з нашого культурного середовища опинилася б у суспільстві, в якому немає поняття “доля”, вона віднайшла б його, бо навколишній світ, закономірності буття спільноти, зумовленість і циклічна відтворюваність життєвих циклів спричинили б пробудження міфологем, і не лише міфологеми “доля”. Але цього не відбулося б з дитиною, що потрапила на виховання до тварин, бо живучи поза соціумом, вона не засвоїть жодного людського знаку – мови, руху, ритму... Адже це засвоєння можливе лише у процесі соціальної взаємодії [17, с. 355]. К. Юнг, дослідивши представників різних рас, дійшов висновку, що зміст колективного несвідомого є спільним для всього людства [21, с. 30], тому коли б “дика дитина” потрапила до будь-якої культурної людської спільноти, вона все одно оволоділа б знаками та вивільнила міфологеми, які успадкувала. Тобто, щоб “пробудити” міфологему, потрібно “оволодіти знаками” – символами культури. Коли дитина бачить посмішку матері, вона з часом розуміє, що це знак – все добре. Цей знак є одним з перших, що закріплюються в її свідомості. Далі, з ускладненням психічної структури, ускладнюється знакова система. Дитина оволодіває мовленням і “запускається” процес

актуалізації міфологем з колективного несвідомого, що триває протягом життя: символ-знак, надходячи ззовні, викликає міфологему, вона переживається і, осенсовуючись, включається як структурний елемент у картину світу людини. Це, умовно кажучи, внутрішній канал появи міфологеми, в значенні того, що вона відтворюється з колективного несвідомого – її внутрішнього ресурсу. Механізм актуалізації міфологем у процесі соціалізації людини розгортається за такою схемою: сприйняття інформації з навколишнього середовища викликає певні психічні стани, що потребують переживання та осенсування. Вони кодуються в знаки і у формі міфологем включаються як структурні елементи в картину світу.

Дотримуючись теорії соціального мислення особистості, зазначимо третій спосіб актуалізації міфологем. Він ґрунтується на самостійному переосмисленні особистістю законів існування світу, свого місця в ньому. Механізм включення в картину світу актуалізованих таким чином міфологем відбувається за такою схемою: сприйнята інформація з навколишнього світу викликає певні відчуття, що потребують діяльності, тому інформація аналізується особистістю, яка на її основі доходить певних висновків і, осенсовуючи їх, включає в картину світу. Всі три способи актуалізації міфологем у традиційній картині світу людини передбачають вплив фактора індивідуальності сприйняття колективного досвіду, привнесення в нього особистісного сенсу.

Отже, людина потребує міфологем, тому що вона не здатна досягнути об'єктивну реальність. Роль переживання в цьому процесі полягає в тому, що воно „наповнює” внутрішній світ, надає сенсу реальності, яка твориться. Інформація зовнішнього світу стає конструктором картини світу тільки тоді, коли вона переживається і набуває особистісного сенсу. Цей процес здійснюється шляхом визначення-кодування, що дозволяє перевести відчуття в знакову площину. Для людини міфологеми є засобом досягнення реальності, подолання її психологічних бар'єрів з доквіллям. За їхньою допомогою вона конструює та відтворює свою індивідуальну картину світу. Таке переживання досягнення нового сповнює внутрішній світ і надає сенсу реальності, що твориться в ньому. Істотні для особистості духовно-інтелектуальні здобутки вводяться до картини світу та супроводжуються опануванням незаних емоційно-ціннісних компонентів. У процесі, що триває від моменту долучення до нового, непізаного й до переживання, виявляється характеристика парадигми наповнення психічного ества новим змістом.

Процес актуалізації міфологем в традиційній картині світу відбувається трьома способами: із зовнішнього світу у процесі

соціалізації та етнізації, з колективного несвідомого та як результат самостійного переосмислення особистістю законів і закономірностей існування світу, свого місця в ньому. Всі три механізми актуалізації міфологем у традиційній картині світу людини передбачають вплив фактора індивідуальності та суб'єктивності, що визначає процес сприйняття та втілюється у безмежних формах переживання.

Перспектива подальшого дослідження міфологем полягає у практичній площині, а саме у створенні системи психологічної допомоги особистості, що спиратиметься на усвідомлення ролі звичних настанов як визначальних чинників процесу її життєтворення.

Список використаних джерел

1. Абульханова К. А. Социальное мышление личности / К.А. Абульханова // Современная психология: состояние и перспективы исследований. – М.: Институт психологии РАН, 2002. – Ч. 4: Социальные представления и мышление личности. – С. 88-103.
2. Антонян Ю. М. Тени прошлого / Ю. М. Антонян – М.: Созидание, 1999. – 320 с.
3. Бакусов В. К. Г. Юнг: Парадоксы жизни и творчества / В.Бакусов // К. Г. Юнг. Психология бессознательного. – М., 1994. – С. 7–10.
4. Выготский Л. С. Переживание как единица личности и среды / Л. С. Выготский // Психология социальных ситуаций / [под ред. Н. В. Гришиной] – СПб: Питер, 2001. – С. 199-201.
5. Гришина Н. В. Психология социальной ситуации / Н. В. Гришина // Вопросы психологии. – 1997. – №1 – С. 121-132.
6. Будницька Д. А. Індивідуально-особистісні детермінанти емоційного переживання у психотравмуючій ситуації: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. псих. наук: спец. 19.00.01 “Загальна психологія, історія психології” / Д. А. Будницька. – К., 2001. – 17 с.
7. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 2. – 1985. – 320 с.
8. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. унив., 1985. – 584 с.
9. Варбан Е. А. Жизненный кризис: попытка определения / Е. А. Варбан // Журнал практического психолога. – 1997. – №3. – С. 153-161.
10. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 200 с.

11. Мэй Р. Вклад экзистенциальной психотерапии. Экзистенциальная психология. Экзистенция / Р. Мэй. – Москва: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО– Пресс, 2001. – 624 с.
12. Магнусон Д. Ситуационное восприятие – сфера исследования / Д. Мангусон // Психология социальных ситуаций / [под ред. Н. В. Гришиной]. – СПб: Питер, 2001. – С. 201-205.
13. Скуловатова О. В. Особистісно значима ситуація як складова індивідуального підходу до вивчення переживання особистістю нової ситуації / О. В. Скуловатова // Єдність особистісного і соціального факторів у виховному процесі навчального закладу: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції ПДПУ ім. В. Г. Короленка; кафедра педагогіки. – Полтава, 2004. – С. 256–260.
14. Скуловатова О. В. Закономірності появи міфологем у картині світу людини / О. В. Скуловатова // Збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2005. – Т. VII. – Вип. 7. – С. 336–344.
15. Фром Э. Свобода – психологическая проблема / Э. Фром // Психология судьбы: Предопределение. Случай. Свобода / [сост. К. В. Сельченко]. – МН.: Харвест, 2003. – С. 314–331.
16. Юнг К. Г. Архетипы и символы / К. Г. Юнг. – М.: Ренессанс, 1991. – 292 с.
17. Бахтин М. М. Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении / М. М. Бахтин // Марксизм и философия языка. Статьи. – М.: Лабиринт, 2000. – 640 с.
18. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка / К. Бюлер / [пер. с нем. Т. В. Булыгина, вст. ст. Т. В. Булыгина, А. А. Леонтьев]. – 2-е изд. – М.: Издательская группа “Прогресс”, 2000. – 502 с.
19. Барт Р. Избранные работы / Р. Барт. – М.: Прогресс, 1989. – С. 78-81.
20. Юнг К. Г. Архетипы и символы / К. Г. Юнг. – М.: Ренессанс, 1991. – 292 с.
21. Юнг К. Г. Аналитическая психология / К. Г. Юнг. – СПб., 1994. – С. 30-38.

In the article the process of mythologem actualization is followed: in the way of ethnization, from collective irresponsible and in the way of self-dependent comprehension by the man of philosophic-psychological bases of existence reality which determines features of his perception and is realized in the consciousness in boundless forms of experience.

Key words: actualization, ethnization, a view of the world, mythologem, experience, consciousness.

Отримано: 13.03.2010

Емпіричне дослідження психологічних особливостей емоційно-почуттєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку

У статті розкривається методична база та основні етапи констатувального експерименту; виділяються критерії та рівні емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників; аналізуються й порівнюються отримані кількісні дані щодо розподілу дітей за цими рівнями у дошкільних навчальних закладах з традиційною навчально-виховною програмою та дошкільному навчальному закладі з особистісно орієнтованим навчанням та вихованням.

Ключові слова: емоційно-почуттєва сфера, емоційно-почуттєвий розвиток старшого дошкільника, позитивні емоції, оптимістичні почуття, критерії та рівні емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників.

В статье раскрывается методическая база и основные этапы констатирующего эксперимента; выделяются критерии и уровни эмоционально-чувственного развития старших дошкольников; анализируются и сравниваются полученные количественные данные о распределении детей по этим уровням в дошкольных учебных заведениях с традиционной учебно-воспитательной программой и дошкольном учебном заведении с личностно ориентированным обучением и воспитанием.

Ключевые слова: эмоционально-чувственная сфера, эмоционально-чувственное развитие старшего дошкольника, положительные эмоции, оптимистические чувства, является реализация эмоционально-чувственного развития старших дошкольников.

За результатами теоретичного аналізу проблеми нами були визначені критерії емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників, їх показники, а також підібрані методики до їх визначення.

На основі таких критеріїв, як модальність емоційно-почуттєвих станів (мімічно-експресивні реакції, якість емоційно-почуттєвих станів дитини під час виконання нею різних видів діяльності, у різних життєвих ситуаціях (перебування у ДНЗ, у колі сім'ї)); динамічні особливості емоційно-почуттєвих проявів (швидкість зміни модальності емоційно-почуттєвих станів (чи довго дитина перебуває у незмінному настрої, чи глибоко переживає негативні чи позитивні враження), активність (рухова, психічна (чи проявляє дитина

прагнення до пошуку невідомого, чи зацікавлена), соціальна (чи активна дитина при взаємодії з ровесниками, дорослими), творча – креативність дитини)); здатність усвідомлювати власні емоційно-почуттєві стани (здатність розпізнавати свої емоційні стани, здатність до вербалізації своїх станів, спроможність давати адекватну відповідь як вербального, так і невербального типу щодо якості свого переживання); здатність до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших (здатність розпізнавати емоційні стани іншої людини, здатність давати адекватну відповідь як вербального, так і невербального типу щодо якості переживання за його зовнішніми проявами в іншій людині); здатність до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших (здатність допомагати іншим з урахуванням причини (за власним бажанням, на прохання однолітка, на прохання дорослого)) була обґрунтована характеристика трьох рівнів (високого (стабільно-позитивного), середнього (ситуативно-залежного) та низького (стабільно-пригніченого)) емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника.

Дитина зі **стабільно-позитивним (високим) рівнем** емоційно-почуттєвого розвитку відзначається стабільною позитивною модальністю емоційно-почуттєвих станів, емоційною жвавістю, швидким відновленням після негативних переживань, здатністю безпомилково розпізнавати емоційно-почуттєві стани свої та інших, здатністю до дієвого відгуку на емоційно-почуттєві стани інших.

Дитина із **ситуативно-залежним (середнім) рівнем** емоційно-почуттєвого розвитку відзначається коливанням модальності емоційно-почуттєвих станів залежно від ситуації, швидкою й різкою зміною настрою, тривалим відновленням після негативних переживань, помилками при розпізнаванні емоційно-почуттєвих станів своїх та інших, а також не досить дієвим відгуком на емоційно-почуттєві стани інших.

Стабільно-пригнічений (низький) рівень емоційно-почуттєвого розвитку старшого дошкільника відзначається зниженням у дитини емоційно-почуттєвих проявів, її низькою здатністю до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів у себе та у інших, а також байдужим ставленням до переживань інших людей.

З метою визначення рівнів окремих критеріїв емоційно-почуттєвого розвитку були використані такі методи та методики: 1) модальність емоційно-почуттєвих станів (спостереження, анкетування батьків, “Кінетичний малюнок сім’ї”), 2) динамічні особливості емоційно-почуттєвих проявів (спостереження, експертні оцінки вихователів), 3) здатність усвідомлювати власні емоційно-почуттєві стани (бесіда, “Кольоропанорама”), 4) здатність до

розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших (проективні методи “Визначення емоцій за фотографіями”, “Розпізнавання почуттів”), 5) здатність до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших (спостереження, “Визначення емоційно-обумовленої поведінки дошкільників”).

За критерієм модальності емоційно-почуттєвих станів старших дошкільників і на підставі даних спостереження, анкетування батьків, досліджувані були розподілені на три підгрупи: з високим рівнем, яка відзначається позитивною модальністю, з середнім (нестійка модальність) та з низьким (пригнічена модальність).

Результати визначення переважаючої модальності емоційно-почуттєвих станів дітей представлені у Таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл старших дошкільників за рівнями модальності їх емоційно-почуттєвих станів (у %)

Рівні модальності емоційно-почуттєвих станів	Діти, які відвідують	
	ДНЗТ	ДНЗО
Високий (позитивна модальність)	16,0	22,2
Середній (нестійка модальність)	60,0	64,5
Низький (пригнічена модальність)	24,0	13,3

Як бачимо з табл. 1, 16,0% дітей старшого дошкільного віку з ДНЗТ відзначаються позитивною, 60,0% – нестійкою, а 24,0% – пригніченою модальністю емоційно-почуттєвих станів. Спостереження показує, що у 35,0% дітей превалює життєрадісний настрій, 40,0% дітей перебувають як у задоволеному, так і у незадоволеному стані (залежно від ситуації), 25,0% дітей мають пригнічений стан, часто жаліються та плачуть. 22,2% дітей з ДНЗО мають переважно позитивну, 64,5% – нестійку, 13,3% – пригнічену модальність емоційно-почуттєвих станів.

Різниця за ч-критерієм між показниками дітей старшого дошкільного віку з ДНЗТ та ДНЗО незначна. На перший погляд, це свідчить про відсутність впливу типу навчально-виховної програми ДНЗ на модальність емоційно-почуттєвих станів старших дошкільників. Проте досить помітна різниця виявилась щодо дітей з найбільш несприятливими пригніченими емоційно-почуттєвими станами. В умовах ДНЗТ – це 24,0% старших дошкільників, а у ДНЗО – майже вдвічі менше – 13,3%. Тобто, саме особистісно орієнтовані умови дошкільного виховання дають можливість значно вплинути на емоційну пригніченість дитини за рахунок активізації особистісних механізмів, спрямованих на посилення творчості, ініціативності, самостійності дитини.

Результати визначення переважаючої модальності емоційно-почуттєвих станів дітей у сім'ї за методикою "Кінетичний малюнок сім'ї" відображені у табл. 2.

Аналіз характеру модальності емоційно-почуттєвих станів старших дошкільників (табл. 2) показує, що тільки 20,0% дітей, що відвідують ДНЗТ, переживають гаму позитивних емоційно-почуттєвих станів в умовах сімейної атмосфери, а решта дітей відчувають не тільки позитивні, але й різної якості негативні емоційно-почуттєві стани, а саме: тривожність (32,0%), невпевненість (32,0%), почуття неповноцінності (16,0%), ворожість (20,0%). При цьому вирізняються діти, які переживають всі згадані негативні емоційно-почуттєві стани (12,5%), ті які переживають лише деякі з них (70,0%) та один зі згаданих станів (17,5%).

Таблиця 2

Модальність емоційно-почуттєвих станів старших дошкільників у сім'ї (у %)

Модальність емоційно-почуттєвих станів	Діти, які відвідують	
	ДНЗТ	ДНЗО
позитивні	20,0	24,4
тривожність	32,0	44,1
невпевненість	32,0	32,3
почуття неповноцінності	16,0	11,8
ворожість	20,0	17,6

Зазначимо, що нормальний соціальний і психологічний розвиток дитини відбувається за умов інтенсивного спілкування з дорослими. Потреба в сімейному спілкуванні – одна з найістотніших людських потреб. Недостатність спілкування, контактів близьких дорослих з дитиною призводить до уповільнення її розумового та фізичного розвитку (О.Л.Кононко, А.Д.Кошелева, В.К.Котирло, О.І.Кульчицька, М.І.Лісіна, С.О.Ладивір та ін.). Тому над розвитком емоційно-почуттєвої сфери дитини вихователь ДНЗ має працювати у тісній взаємодії із сім'ями своїх вихованців.

За критерієм динаміки емоційно-почуттєвих станів старших дошкільників і на підставі даних спостереження, експертних оцінок, наданих вихователями, досліджувані були розподілені на три підгрупи: із високим рівнем (стабільна динаміка), з середнім (нестійка динаміка) та з низьким (уповільнена динаміка).

Як бачимо з табл. 3, стабільна динаміка властива 18,0% дітей старшого дошкільного віку з ДНЗТ та 22,2% дітей з ДНЗО. Нестійка динаміка відзначається у 62,0% старших дошкільників з ДНЗТ та 62,2% дітей з ДНЗО. Уповільнена динаміка властива 20,0% дітей старшого дошкільного віку з ДНЗТ та 15,6% дітей з ДНЗО.

Таблиця 3

Розподіл старших дошкільників за критерієм динаміки емоційно-почуттєвих станів

Рівні динаміки емоційно-почуттєвих станів дітей	Діти, які відвідують	
	ДНЗТ	ДНЗО
Високий (стабільна динаміка)	18,0	22,2
Середній (нестійка динаміка)	62,0	62,2
Низький (уповільнена динаміка)	20,0	15,6

Отримані різниці у динаміці емоційно-почуттєвих проявів старших дошкільників з ДНЗТ та ДНЗО статистично незначущі. Тобто умови особистісно-орієнтованого виховання майже не відрізняються від традиційних виховних технологій за їх впливом на динаміку емоційно-почуттєвих станів дітей.

Важливим показником динаміки емоційно-почуттєвих проявів дітей є реакція на ситуації успіху чи неуспіху. Ми вважали особливо важливим зафіксувати ці реакції у процесі навчання дітей старшого дошкільного віку, оскільки ситуація невдачі сильно впливає на самопочуття дитини, на її самооцінку, яка інтенсивно формується в цьому віці і виступає важливим чинником готовності до шкільного навчання. Згодом неадекватна самооцінка у старшого дошкільника блокує формування рефлексії, як необхідної умови оволодіння навчальною діяльністю.

За критерієм здатності дитини усвідомлювати власні емоційно-почуттєві стани і на підставі результатів методик “Кольоропанорама”, бесіди, експертних оцінок вихователів були визначені три підгрупи дітей: з високим рівнем (ті, які переважно завжди адекватно розпізнають свої емоційно-почуттєві стани), середнім (які розпізнають їх залежно від ситуації), і з низьким (діти, які взагалі не розпізнають своїх переживань, але іноді розрізняють лише їх полярність) (Табл. 4).

Таблиця 4

Розподіл старших дошкільників за сформованістю здатності до розпізнавання власних емоційно-почуттєвих станів

Сформованість здатності дитини усвідомлювати власні емоційно-почуттєві стани	Діти, які відвідують	
	ДНЗТ	ДНЗО
Високий (завжди розпізнають)	20,0	26,7
Середній (іноді розпізнають)	50,0	55,5
Низький (не розпізнають)	30,0	17,8

Як бачимо з табл. 4, завжди розпізнають свої емоційно-почуттєві стани 20,0% дітей ДНЗТ та 26,7% дітей з ДНЗО. Іноді розпізнають

50,0% дітей з ДНЗТ та 55,5% дітей з ДНЗО. Не розпізнають 30,0% дітей з ДНЗТ та 17,8% дітей з ДНЗО. Отримані різниці у рівнях здатності розпізнавати свої емоційно-почуттєві стани дітей з ДНЗТ та ДНЗО статистично незначущі на рівні 0,05.

Діти, які завжди адекватно розпізнають свої емоційно-почуттєві стани, відзначають у мовленні їх якісне забарвлення, добираючи правильні назви. Відзначається зв'язок переживань з успішністю діяльності на занятті, зі схваленням вихователя, з можливістю привернути його увагу до свого результату. У бесідах виявляється їх стабільна успішність фіксувати свій емоційно-почуттєвий стан у відповідності з оцінкою експериментатора.

Діти, які іноді розпізнають свої емоційно-почуттєві стани, краще роблять це у ситуаціях успіху, а гірше – неуспіху, при виникненні суперечливих ситуацій у взаєминах з ровесниками, при незадоволенні відсутністю підвищеної уваги з боку вихователя. Напевне високий рівень емоційної напруги в останніх випадках ускладнює розуміння дитиною своїх переживань. У бесідах діти переважно правильно відповідають на допоміжні питання експериментатора, лише іноді припускаючись помилок, які не стосуються полярності переживань, а їх модальності. Тобто дитина твердо розрізняє стан задоволення від незадоволення, а плутається у конкретних виявленнях емоцій (радість, захоплення, здивування).

Діти, які не розпізнають своїх емоційно-почуттєвих станів, використовують кольори методики “Кольоропанорама” випадково. Вибір ними кольору тільки у поодиноких випадках (1-2 рази з 30) може адекватно відобразити їх стан. У бесідах такі діти відповідають на допоміжні питання експериментатора переважно згодою, не замислюючись над визначенням свого стану. Тому вони зауважують, що одночасно переживають і радість, і сум, і тривогу тощо. Коли експериментатор запитує, чи може людина одночасно переживати і радість, і сум, дитина губиться, ніяковіє. Іноді втрачає до бесіди інтерес і переходить до інших занять.

Критерій здатності старших дошкільників до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших був досліджений на підставі результатів проєктивних методик “Визначення емоцій за фотографіями” і “Розпізнавання почуттів”.

Аналізуючи отримані результати, ми виділяємо три рівні сформованості здатності до розпізнавання дітьми емоцій інших людей. Це високий (аргументоване розпізнавання), середній (частково аргументоване), низький (неаргументоване).

Отже, рівень аргументованого розпізнавання характеризується тим, що це вже не глобальне та поверхнєве сприймання емоцій, а

цілісне й узагальнене на основі системи ознак. Такі діти майже ніколи не помиляються у визначенні емоційно-почуттєвих станів інших.

Рівень частково-аргументованого розпізнавання характеризується тим, що емоційно-почуттєвий стан пізнається завдяки виділенню декількох не пов'язаних елементів експресії. У більшості випадків діти розрізняють вираз обличчя, а не позу тіла. У них інколи трапляються помилкові відповіді щодо переживань інших.

Рівень неаргументованого розпізнавання характеризується тим, що розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших відбувається глобально та поверхнево, діти починають виділяти окремий, часто одиничний елемент експресії (у більшості випадків – це очі). Такі діти найчастіше дають помилкові відповіді на розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших.

Кількісні результати розподілу старших дошкільників за рівнями сформованості здатності до розрізнення емоційно-почуттєвих станів інших подані у табл. 5.

Таблиця 5

Розподіл старших дошкільників за сформованістю здатності до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших (у%)

Рівні здатності дитини розпізнавати емоційно-почуттєві стани інших	Діти, які відвідують	
	ДНЗТ	ДНЗО
Високий (аргументоване розпізнавання)	22,0	24,4
Середній (частково-аргументоване розпізнавання)	64,0	66,7
Низький (неаргументоване розпізнавання)	14,0	8,9

Як бачимо з табл. 5, 14,0% дітей 6 років, які виховуються в ДНЗТ відзначаються рівнем неаргументованого розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших. Старші дошкільники називають емоцію, але сприймають її поверхнево, не вміють навести докази своєї відповіді у зовнішніх проявах інших. Наприклад: “Я впізнав, що він сумний по очах”. Що стосується дітей з ДНЗО, то такий рівень зустрічається помітно рідше – 8,9%. Середній показник успішності розпізнавання у цій підгрупі дітей становить 5,3 бали (нижче середнього) (діти з ДНЗТ) та 5,7 бали (діти з ДНЗО). Такі діти байдуже поставились до завдання, виконували його швидше на догоду дорослому.

Отже, результати порівняння рівнів здатності до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших у дітей з різних типів ДНЗ є дещо різними, але статистичної значущості ця різниця не має. Можна припустити, що розвиток здатності дошкільника до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших, залежить, насамперед, від віку дитини, а не умов ДНЗ.

За критерієм здатності дитини до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших і на підставі результатів спостереження та методики “Визначення емоційно-обумовленої поведінки дошкільників” були визначені три підгрупи дітей: з високим рівнем (ті, які переважно завжди дієво реагують на переживання інших), з середнім (діти, які реагують на переживання інших емоційно) та з низьким (діти, які реагують на переживання інших нейтрально) (див. табл. 6).

Таблиця 6

Розподіл старших дошкільників за сформованістю здатності до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших (у%)

Рівні здатності дитини до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших	Діти, які відвідують	
	ДНЗТ	ДНЗО
Високий (дієво реагування)	18,0	22,2
Середній (емоційне реагування)	52,0	64,5
Низький (нейтральне реагування)	30,0	13,3

Як видно з табл. 6, високий рівень характерний для 18,0% дітей з ДНЗТ та 22,2% з ДНЗО.

Дієво реагування виявляється як здатність дитини за власною ініціативою допомагати іншим або висловлювати бажання зробити це. Наприклад, на запитання: “Чи можна сміятись, коли твій товариш впав?” такі діти відповідають: “Не можна сміятись, а потрібно допомогти”. Ці діти отримують задоволення від своєї допомоги, відчувають обов’язок щодо оточуючих людей, тварин, здатні виявляти систематичну турботу про слабших, вміють співрадіти успіхам та співчувати невдачам інших людей.

Типові відповіді дитини, яка виявляє почуття обов’язку: “Добре, я не буду заважати, я буду тихенько гратись”. Типові відповіді дітей, які завжди виявляють турботу (ситуація 4): Тетянка і Оля грались в “доньки-матері”. До них підійшов маленький хлопчик і попросив: “Я теж хочу гратись”. “Ми тебе не візьмемо, ти ще малий”, – відповіла Оля. А Тетянка сказала... Що сказала Таня? Чому? Відповідь дитини: “Давай візьмемо його, може буде нам сином”, “Нехай грається з нами”. Або ситуацію 7 де, Сашко гуляв біля дому, але, раптом він побачив маленьке кошеня, яке дуже змерзло та жалібно нявкало. Тоді Сашко... Що зробив Сашко? Чому? Дитина із високим рівнем реагування на емоційно-почуттєві стани інших, інтерпретує таким чином: “Сашко забрав додому кошеня і нагодував”, “Приніс додому, нагодував, зігрів і поклав спати”.

Переживання співрадість виявляється у таких репліках дитини: “Я намалював гарно, але у Мишка теж добре вийшло”.

Середній рівень реагування на емоційно-почуттєві стани інших характерний для 52,0% дітей з ДНЗТ та 64,5% – з ДНЗО. Цей рівень виявляється як здатність дитини до емоційного співпереживання іншим, але дієвий компонент у ньому виражений слабо. Так деякі діти за власною ініціативою не готові надати допомогу за власною ініціативою, не виявляють бажання до цього. Для них є типовими наступні пояснення ситуацій: “Йому боляче. Мені його шкода”; “Хлопчик плаче, а мені теж сумно”. Водночас, за пропозицією дорослого такі діти із задоволенням надають допомогу іншим.

Діти з емоційним рівнем реагування на переживання інших не завжди виявляють почуття обов'язку та турботу щодо інших. У цьому вони також залежать від підказок дорослого. Вони охоче відповідають згодою на пропозицію потурбуватись про слабшого.

Порівнюючи розподіл дітей за рівнями здатності до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших у дітей з ДНЗТ та з ДНЗО, ми бачимо дещо кращі результати в останньому випадку. Різниця статистично значуща на рівні 0,05. Отже, можна зауважити, що умови особистісно орієнтованого дошкільного виховання, побудовані на першочерговій увазі до розвитку особистості дитини, її ініціативи, самосвідомості, самоповаги, сприятливо позначаються на її здатності до активного відгуку на емоційно-почуттєві стани інших.

Водночас і в умовах ДНЗО виявлено невисокий відсоток дітей, здатних до дієвого реагування (20,0%) та досить помітна кількість дітей з нейтральним реагуванням (13,3%). Це свідчить про потребу спеціальної роботи з розвитку емоційно-почуттєвої сфери старшого дошкільника.

За отриманим масивом даних стосовно розподілу старших дошкільників на високий, середній, низький рівні за п'ятьма критеріями емоційно-почуттєвого розвитку (модальності емоційно-почуттєвих станів, їх динаміки, здатності до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів у себе, здатності до розпізнавання емоційно-почуттєвих проявів у інших та здатності дитини до відгуку на емоційно-почуттєві прояви інших) було обчислено середнє арифметичне для кожного рівня кожного критерію.

Отже, був отриманий розподіл досліджуваних на рівні емоційно-почуттєвого розвитку за інтегрованим критерієм (табл.7). Обчислення проводилось окремо для старших дошкільників, які відвідують ДНЗТ, та для вихованців ДНЗО. Це уможливило їх узагальнене порівняння.

Таблиця 7

**Розподіл старших дошкільників за рівнями їх емоційно-
почуттєвого розвитку**

Критерії емоційно-почуттєвого розвитку	Рівні емоційно-почуттєвого розвитку					
	Високий		Середній		Низький	
	ДНЗТ	ДНЗО	ДНЗТ	ДНЗО	ДНЗТ	ДНЗО
Модальність емоційно-почуттєвих станів	16,0	22,2	60,0	64,5	24,0	13,3
Динаміка емоційно-почуттєвих станів	18,0	22,2	62,0	62,2	20,0	15,6
Здатність до розпізнавання власних емоційно-почуттєвих станів	20,0	26,7	50,0	55,5	30,0	17,8
Здатність до розпізнавання емоційно-почуттєвих станів інших	22,0	24,4	64,0	66,7	14,0	8,9
Здатність до відгуку на емоційно-почуттєві стани інших	18,0	22,2	52,0	64,5	30,0	13,3
Інтегрований критерій	18,8	23,5	57,9	62,8	23,6	13,7

Найменш розвиненою є модальність емоційно-почуттєвих станів дитини. Її високим емоційно позитивним і стабільним рівнем відзначається лише 16,0% дітей. Слід зауважити, що така картина відповідає встановленим для цього віку особливостям. Так, відомо, що у дитини у старшому дошкільному віці зростає незадоволеність станом її міжособистісних взаємин, відзначається зниження інтересу до гри та інших дитячих занять, поступове зростання мотивації до оволодіння новим видом діяльності – учіння. Водночас, посилюється тривожність, стурбованість дітей у зв'язку із очікуваним вступом до школи. Тому лише незначна частина старших дошкільників залишаються емоційно стабільними з перевагою позитивних переживань. Все ж таки найбільш характерною для цього вікового періоду є часте чергування позитивних і негативних емоційно-почуттєвих станів дитини, особливо залежно від результатів своєї діяльності та ставлення до них дорослих. Таких дітей 60,0%. Тобто, при оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників актуальним є насичення позитивних емоцій дітей новим змістом, пов'язаним із вступом до школи, а також стабілізація їх переживань за рахунок посилення впевненості у своїх силах, здатності до подолання перешкод.

Серед дітей, які відвідують дошкільний навчальний заклад з особистісно орієнтованою програмою, найвищими показниками відзначається здатність до розпізнавання власних емоційно-почуттєвих станів (26,7%). Інші критерії перебувають на приблизно

однаковому рівні. Порівняно із дітьми, що відвідують ДНЗТ, діти з ДНЗО краще розпізнають власні емоційно-почуттєві стани. Це є свідченням більшої розвиненої самосвідомості, на розвиток якої звертають особливу увагу в умовах особистісно орієнтованого виховання. Високий рівень здатності дітей до емоційного відгуку на емоційно-почуттєві стани інших зустрічається досить рідко відносно інших критеріїв (22,2%). Але якщо порівняти цей показник з дітьми із ДНЗТ (18,0%), то він все одно є вищим. Це можна пояснити тим, що висока здатність до емоційного відгуку на емоційно-почуттєві стани інших відзначається дієвістю, а діти переважно переживають відгук на емоційному рівні і не завжди готові одразу і за власною ініціативою допомагати іншим. Отже, при оптимізації емоційно-почуттєвого розвитку дітей слід особливу увагу приділити розвитку в них здатності до ініціативної допомоги іншим.

Аналіз результатів щодо інтегрованого критерію дає змогу простежити розподіл досліджуваних за рівнями їх емоційно-почуттєвого розвитку. Так, серед дітей з ДНЗТ високий (позитивно-стабільний) рівень емоційно-почуттєвого розвитку має 18,8%, середній (ситуативно-залежний) – 57,9, а низький (стабільно-пригнічений) – 23,6%. Серед дітей з ДНЗО ці показники – відповідно 23,5%, 62,8% та 13,7%.

Показники інтегрованого критерію свідчать, що у ДНЗТ менше дітей з високим та більше з низьким рівнем емоційно-почуттєвого розвитку, порівняно із розподілом рівнів у ДНЗО. Водночас, як бачимо, і діти з ДНЗО не позбавлені проблем емоційно-почуттєвого розвитку, які вимагають спеціальної уваги фахівців до їх вирішення.

Результати констатувального експерименту виявляють наявність однотипних проблем емоційно-почуттєвого розвитку як у дітей з ДНЗТ, так і у дітей з ДНЗО, що актуалізує завдання організації спеціальної роботи, спрямованої на оптимізацію цього розвитку.

Список використаної літератури

1. Котырло В.К. Роль дошкольного воспитания в формировании личности / В.К.Котырло, Т.М. Титаренко. – К.: Общество “Знание” УССР, 1977. – 48 с.
2. Кульчицька О.І. Розвиток емоцій у дошкільному віці / О.І. Кульчицька. – К., 1997. – 37 с.

A methodical base and basic stages of konstatuval' nogo experiment opens up in the article; criteria and levels of emotionally perceptible development of senior under-fives are selected; the quantitative findings are analysed and compared in relation to the division of children after these levels in preschool educational establishments with a traditional educational-educate program

and preschool educational establishment with the personality oriented studies and education.

Key words: emotsiyno-pochutteva sphere, emotionally perceptible development of senior preschool child, positive emotions, optimistic senses, criteria and levels of emotionally perceptible development of senior under-fives.

Отримано: 14.03.2010

УДК 159.913:351.74

І.М. Слюсар

Розробка загальних засад психогієни професійної діяльності працівників ОВС у контексті здійснення психопрофілактичної роботи в ОВС України

У статті зроблено спробу дати визначення поняттю психогієни в ОВС, окреслити її основні завдання. Проаналізовано співвідношення психопрофілактики та психогієни в ОВС України. Обґрунтовано необхідність розробки загальних засад психогієни в ОВС України.

Ключові слова: психогієна, психопрофілактика, психічне здоров'я, завдання психогієни в ОВС України.

В статье осуществлена попытка дать определение понятию психогигиены в ОВД, выделить ее основные задачи. Проанализировано соотношение психопрофилактики и психогигиены в ОВД Украины. Обоснована необходимость разработки основ психогигиены в ОВД Украины.

Ключевые слова: психогигиена, психопрофилактика, психическое здоровье, задачи психогигиены в ОВД Украины.

На сучасному етапі розвитку органів внутрішніх справ (ОВС) України пріоритетного значення набувають завдання вдосконалення форм та методів роботи з кадрами, зокрема, попередження тимчасових чи незворотних утрат особового складу ОВС України, забезпечення професійного здоров'я персоналу шляхом здійснення роботи, спрямованої на попередження та мінімізацію вищезазначених утрат.

Професійне здоров'я працівників органів внутрішніх справ (ОВС) слід розглядати через призму смертності, захворюваності та

дискваліфікації особового складу. За останні вісімнадцять років (з 1991 року по 2008 рік) загинуло 950 працівників ОВС (з них: 286 при виконанні обов'язків по охороні громадського порядку та боротьбі зі злочинністю); поранено “ 6669 працівників ОВС (з них: 4463 “ при виконанні обов'язків по охороні громадського порядку та боротьбі зі злочинністю); покінчили життя самогубством 669 працівників ОВС. Згідно аналізу динаміки зареєстрованої захворюваності кількість тимчасових втрат серед атестованого складу ОВС з 1991 по 2008 роки складає в середньому 1430 випадків (на 1000 осіб) на рік. В період з 2003 по 2008 роки виявлено 11796 порушень законності, вчинених працівниками ОВС (в середньому 1966 порушень на рік); за вказаний період 1222 працівників було засуджено (з них: 948 за вчинення посадових злочинів). Розглядаючи вищевказані процеси в динаміці, слід відмітити той факт, що за останні роки фізичні втрати особового складу у вигляді самогубств та поранень особового складу ОВС, а також випадки порушень законності, вчинених працівниками ОВС і, відповідно, кількість засуджених працівників ОВС мають тенденцію до збільшення. Також, починаючи з 2000 року кількість зареєстрованої захворюваності серед особового складу зросла в середньому на 100 випадків (на 1000 осіб).

Упередження та мінімізація тимчасових чи незворотних утрат особового складу в ОВС на сьогоднішній день здійснюється шляхом проведення психопрофілактичної роботи. Однак, як показує практика, у напрямку збереження професійного, в тому числі і психічного, здоров'я працівників ОВС, вживані психопрофілактичні заходи є не зовсім дієвими. В даному випадку доцільними є розробка та запровадження психогієни професійної діяльності працівників ОВС, домінуючим завданням якої повинно бути збереження психічного здоров'я правоохоронця на основі його активної особистісної позиції. Саме тому, п. 1.6. “Програми психопрофілактичної роботи з особовим складом органів та підрозділів внутрішніх справ України на 2008 – 2012 роки”, затвердженої наказом МВС України від 07.04.2008 № 161, передбачено розробку загальних засад психогієни професійної діяльності працівників органів внутрішніх справ та військовослужбовців внутрішніх військ МВС України.

Метою даної статті є дати визначення дефініції психогієни в ОВС, окреслити основні завдання психогієни в ОВС, проаналізувати співвідношення психопрофілактики та психогієни в ОВС, обґрунтувати практичну та теоретичну необхідність розробки загальних засад психогієни в ОВС України.

Проблемою збереження психічного здоров'я працівників ОВС і

військовослужбовців та дослідженням окремих аспектів психогієни в діяльності правоохоронних органів останнім часом займалися: І. С. Рудий, О. В. Сергієнко (“Стан психічного здоров’я особового складу в екстремальних умовах”, 1990), М. І. Корольок (“Психічна саморегуляція військовослужбовців-прикордонників”, 1992), М. І. Грінцов (“Основні нервово-психічні захворювання у військовослужбовців строкової служби”, 1997), З. Р. Шайхлісламов (“Емоційна стійкість працівників органів внутрішніх справ”, 1997); В. С. Гічун (“Психогієна та психопрофілактика серед військовослужбовців строкової служби”, 1998); М. М. Дорошенко (“Індивідуально-психологічні особливості військовослужбовців з граничними нервово-психічними розладами”, 2000), М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк, А. Ф. Косенко, Т. І. Кочергіна (“Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров’я”, 2002), В. Г. Кохан (“Психологічні чинники професійної діяльності військового керівника як суб’єкта збереження психічного здоров’я підлеглого особового складу”, 2003), Є. М. Потапчук (“Збереження психічного здоров’я військовослужбовців”, 2004), В. І. Барко, О. В. Бойко, Ю. Б. Ірхін (“Формування прихильності до здорового способу життя і безпечної поведінки військовослужбовців та працівників Збройних Сил і правоохоронних органів України”, 2008), В. Т. Марценківський (“Психогієна льотчика”, 2009) та інші науковці.

Вивчення реакції працівників органів внутрішніх справ і вплив психотравмуючих ситуацій та їх наслідків знайшли відображення в працях М. В. Костицького, С. Д. Максименка, В. С. Медведєва, О. М. Морозова, В. М. Синьова, І. М. Слюсар, О. В. Тімченка, С. І. Яковенка та інших науковців в галузі юридичної психології. Певні аспекти забезпечення особистої безпеки працівників органів внутрішніх справ при виконанні службових обов’язків досліджували В. Г. Андросюк, М. І. Ануфрієв, Я. Ю. Кондратьєв, Л. І. Казміренко, В. О. Лефтеров, О. В. Шаповалов та ін. Дослідженням психологічних чинників емоційного вигорання у працівників ОВС займалися Т. В. Макота (у працівників підрозділів спеціального призначення), Н. Е. Мілорадова (у працівників ОВС з різним стажем професійної діяльності), Г. Федоришина (у працівників пенітенціарної системи).

Наведений перелік дослідників і досліджень психічного здоров’я та психогієни працівників ОВС та військовослужбовців не є вичерпним. Проте, слід відзначити, що у вітчизняній психології відсутні спеціальні наукові праці, присвячені саме психогієні в ОВС, також майже відсутні теоретичні та прикладні дослідження, які у комплексі розглядають проблему збереження і зміцнення психічного здоров’я працівників ОВС.

На виконання п. 1.6. “Програми психопрофілактичної роботи з особовим складом органів та підрозділів внутрішніх справ України на 2008 – 2012 роки” нами було проведено експертну оцінку соціально-психологічних чинників, що впливають на психічне здоров’я працівників та стан психогігієни службової діяльності. В якості експертів в анкетуванні прийняли участь практичні психологи Центрів практичної психології ГУ МВС України в м. Києві та ГУ МВС України в Київській області. Опитані особи складають близько 65,5% від загальної (за списком) чисельності практичних психологів, тому вибірку можна вважати репрезентативною, а результати анкетування достовірними.

Для опитування практичних психологів було розроблено анкету, до якої, зокрема, увійшли наступні відкриті питання: що таке психопрофілактика і що таке психогігієна в ОВС.

В результаті обробки отриманих даних можна зробити висновок, що деякі психологи розуміють психопрофілактику як процес психологічної підтримки або надання психологічної допомоги, другі – як сукупність або комплекс заходів, методів та прийомів, спрямованих на попередження негативних явищ, треті “ здатність надати допомогу, четверті – перелічують напрямки та методи роботи психолога; п’яті – мають певні труднощі при відповіді на запитання.

Щодо поняття психогігієни, то опитані психологи дають визначення на основі власного розуміння сутності поняття. Більшість психологів вважають, що це вміння керувати й підтримувати належний психічний стан, або розглядають психогігієну як комплекс заходів, спрямованих на підтримання належного психічного стану.

В контексті вищевикладеного виникає необхідність відповіді на питання, чим відрізняється психогігієна від психопрофілактики в ОВС і які завдання вирішує психогігієна в ОВС.

Концепцією психопрофілактичної роботи в ОВС України, затвердженою наказом МВС України від 24.11.2003 № 1460 (далі – Концепція) чітко визначено, що *психопрофілактична робота в органах внутрішніх справ* – це комплекс соціально-економічних, правових, організаційних, службових, психологічних, педагогічних та медичних заходів, спрямованих на збереження, зміцнення й відновлення соціально-психологічного благополуччя та здоров’я працівників органів внутрішніх справ, попередження виникнення соціально-психологічної та особистісної дезадаптації.

Відповідно до Концепції психопрофілактична робота в органах внутрішніх справ поділяється на три основні види: первинну, вторинну та третинну психопрофілактику.

Первинна психопрофілактика в органах внутрішніх справ – система заходів, спрямованих на: професійно-психологічний відбір та психологічне супроводження службової діяльності; психодіагностики та психокорекції, що забезпечують найбільш раннє виявлення та ефективну корекцію чи нейтралізацію негативних психоемоційних станів і відновлення працездатності працівників; освіти персоналу щодо причин соціально-психологічного неблагополуччя, відхилень у психоемоційних станах та адаптації; допомогу в організації здорового способу життя та *психогігієни* професійної діяльності; навчання форм і методів саморегуляції, своєчасного звернення до фахівців за консультацією в ситуаціях, що створюють підвищений ризик розвитку психогенних розладів.

Щодо вторинної та третинної психопрофілактики, то **вторинна психопрофілактика в органах внутрішніх справ** визначається як система лікувально-профілактичних заходів, що забезпечують найбільш раннє виявлення та ефективне лікування на початкових етапах формування психічної патології, а **третинна психопрофілактика в органах внутрішніх справ** – система заходів, спрямованих на соціально-медичну реабілітацію колишніх працівників органів внутрішніх справ із клінічними проявами психічної патології, що виникла під час проходження служби, обмеження їх психічної інвалідизації.

Фахівці підрозділів психологічного забезпечення (як і керівники усіх рівнів та фахівці Центрів психіатричної допомоги та професійного психофізіологічного відбору) є суб'єктами психопрофілактики. Об'єктами психопрофілактичної роботи є: кандидати на службу в ОВС та навчання у вищих навчальних закладах МВС України, працівники органів та підрозділів внутрішніх справ, члени їх сімей, ветерани й пенсіонери системи МВС України.

Провідною є первинна психопрофілактика, тому що вона охоплює всі об'єкти та здійснюється всіма суб'єктами психопрофілактичної роботи. Тому зупинимося на ній детальніше.

В зносках до дефініції *первинної психопрофілактики* в Концепції наведено визначення психогігієни. А саме: **психогігієна** – наука, що розробляє заходи зі збереження та зміцнення психічного здоров'я людини, запобігання психічним захворюванням. Розробка цих заходів базується на вивченні впливу різноманітних чинників зовнішнього середовища на здоров'я людей.

Отже, співвідношення понять *первинна психопрофілактика* та *психогігієна* відповідно до концепції виглядає наступним чином: **первинна психопрофілактика в органах внутрішніх справ** – система заходів, спрямованих (в тому числі) на допомогу в організації

(здорового способу життя та) *психогієни* професійної діяльності.

З метою цілювобу та коректного вживання зазначених дефініцій розглянемо визначення наведені у Великому психологічному словнику. *Психогієна* – частина загальної гігієни, що розробляє заходи зі збереження та зміцнення нервово-психічного здоров'я людини. Основні завдання психогієни: 1) вивчення впливу різноманітних умов середовища (виробничих, побутових, соціальних) на психіку людини; 2) розробка оптимальних норм праці, відпочинку і побуту (впровадження в практику заходів з укріплення нервової системи, підвищення її опору до шкідливих впливів та забезпечення найкращих умов для нормального функціонування психіки людини; 3) пропаганда психогієнічних знань. У словнику зазначається, що психогієна тісно пов'язана з психопрофілактикою. Головна ціль *психопрофілактики* – усунення факторів, що шкідливо відбиваються на психіці людини, та використання факторів, що позитивно на неї впливають. Важливим завданням психопрофілактики є рання діагностика та лікування початкових форм психічних захворювань [1, с. 462].

На нашу думку, психогієна в ОВС є напрямком юридичної психології, що вивчає проблему психічного здоров'я працівників ОВС та впливу на нього різноманітних факторів професійного середовища і розробляє заходи, спрямовані на збереження і зміцнення психічного здоров'я з метою забезпечення гармонійного психічного і духовного розвитку особистості працівника ОВС.

Розробка засад психогієни професійної діяльності працівників ОВС повинна враховувати та відображати взаємозв'язок об'єктів та суб'єктів збереження психічного здоров'я. В ролі об'єкта психогієни виступає весь особовий склад ОВС. Суб'єктом психогієни є певні посадові особи підрозділу ОВС (прямий начальник, безпосередній начальник, фахівці Центрів психіатричної допомоги та професійного психофізіологічного відбору та психолог підрозділу), найближче соціальне оточення (службовий колектив, сім'я) та безпосередньо сам працівник ОВС.

Значною мірою ефективність системи збереження психічного здоров'я працівників ОВС залежать від діяльності посадових осіб, які цілеспрямовано впливають на організацію служби та особистість працівників ОВС (керівники прями і безпосередні та психологи), а, отже і на стан їх душевного благополуччя. Посадові особи як суб'єкти збереження психічного здоров'я працівників ОВС повинні організувати психогієну службової діяльності особового складу, його колективного життя, побуту і відпочинку.

До основних *соціально-психологічних заходів* збереження психічного здоров'я, що реалізуються психологами, прямими та

безпосередніми начальниками як суб'єктами психогієни, слід відносити:

- підготовку посадових осіб як суб'єктів психогієни;
- оптимізацію повсякденного життя та службової діяльності працівників ОВС;
- підтримання сприятливого (здорового) соціально-психологічного клімату у підрозділах, а також у сім'ях працівників ОВС;
- організацію просвітницьких занять з працівниками ОВС і членами їх сімей;
- надання психологічної допомоги працівникам ОВС;
- розповсюдження спеціалізованої літератури з питань збереження психічного здоров'я особистості та психогієни професійної діяльності;
- використання засобів масової агітації для пропаганди здорового способу життя;
- організація роботи кімнат (куточків) психологічного розвантаження та телефону довіри та ін.

Що стосується *об'єкта психогієни*, то в його ролі можуть виступати як психологи та керівники підрозділів, так і їх підлеглі, займаючись самоосвітою, самовдосконаленням, саморегуляцією, самоконтролем тощо. Вони повинні виявляти активність (конкретні практичні дії) щодо свого оздоровлення та покращення способу життя в саногенному сенсі. Важливо, щоб кожен працівник ОВС вмів і хотів створювати оптимальні умови для самозбереження як власного психічного здоров'я, так і людей, які його оточують.

Домінуючим завданням психогієни в ОВС є збереження психічного здоров'я кожного працівника ОВС та відомства в цілому на основі формування у кожного працівника належної психології здоров'я, що має на меті реалізацію наступних завдань:

1. Вивчення впливу умов професійного середовища на психіку працівників ОВС (з урахуванням специфіки окремих напрямків правоохоронної діяльності), впливу соціальних та побутових умов життєдіяльності.

2. Створення найбільш сприятливих умов праці та відпочинку працівників ОВС (удосконалення нормативно-правового регулювання діяльності; удосконалення нормування навантаженості діяльності; раціональну організацію робочого часу; раціоналізацію трудових операцій; удосконалення практики, форм і методів матеріального та морального стимулювання).

3. Своєчасне виявлення та профілактика психічних захворювань серед працівників ОВС (удосконалення організації професійного відбору та періодичної діагностики стану психічного здоров'я).

4. Мінімізація (профілактика та корекція) негативного впливу умов службової діяльності.

5. Підвищення стійкості працівників ОВС до впливу негативних факторів службової діяльності, удосконалення психологічної підготовки в напрямку навчання працівників долати несприятливі професійні впливи, які є небезпечними для їх психічного здоров'я.

6. Формування належної психології здоров'я у працівників ОВС та активної особистісної позиції щодо збереження власного фізичного та психічного здоров'я.

7. Посилення ролі керівної ланки органів та підрозділів внутрішніх справ України в забезпеченні належної психогієни професійної діяльності працівників ОВС.

Підводячи підсумки, можна зробити наступні **висновки**:

1) поняття психогієни і психопрофілактики мають тісний зв'язок між собою, що зумовлює певну термінологічну плутанину серед практичних працівників служби психологічного забезпечення;

2) первинна психопрофілактика в ОВС спрямована на допомогу в організації психогієни професійної діяльності;

3) суб'єктами психопрофілактичної роботи є керівники усіх рівнів системи МВС України, фахівці підрозділів психологічного забезпечення й Центрів психіатричної допомоги та професійного психофізіологічного відбору, а суб'єктами психогієни – крім всіх вище перелічених, ще й працівники ОВС;

4) в психогієні, на відміну від психопрофілактики, об'єкт і суб'єкт збереження психічного здоров'я збігаються у відношенні до конкретного працівника ОВС. Тобто, якщо психопрофілактика передбачає активні дії різних посадових осіб (фахівці підрозділів психологічного забезпечення, керівники усіх рівнів та фахівці Центрів психіатричної допомоги та професійного психофізіологічного відбору) відносно збереження психічного здоров'я конкретного працівника, то психогієна, крім цього і, навіть, в першу чергу, передбачає активну позицію конкретного працівника ОВС в напрямку збереження власного психічного здоров'я;

5) поняття психогієни є більш ширшим, ніж поняття первинна психопрофілактики, адже передбачає активну позицію не тільки суб'єкта, але й об'єкта впливу;

6) на відміну від психопрофілактики, психогієна в ОВС містить принципово новий підхід до збереження психічного здоров'я працівників ОВС, в основі якого лежить активна особистісна позиція працівника відносно збереження свого психічного благополуччя та відповідальності за власне психічне здоров'я;

7) розробка засад психогієни професійної діяльності працівників ОВС передбачає вивчення впливу різноманітних чинників зовнішнього середовища на психічне здоров'я працівників ОВС;

8) психогієна, як галузь знань, мало відома як практичним працівникам служби психологічного забезпечення з тривалим досвідом роботи, так і “вчорашнім” курсантам, у яких повинен бути досить великий теоретичний запас знань з психології, що зумовлює нагальну необхідність розробки наукової та навчально-методичної літератури з психогієни професійної діяльності працівників ОВС для практичних психологів системи МВС, що й окреслює перспективи подальшої роботи в даному напрямку.

Список використаних джерел

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. В. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
2. Наказ МВС України від 24.11.2003 № 1460 “Про затвердження Концепції психопрофілактичної роботи в органах внутрішніх справ України”.
3. Наказ МВС України від 07.04.2008 № 161 “Про затвердження Програми психопрофілактичної роботи з особовим складом органів та підрозділів внутрішніх справ України на 2008 – 2012 роки”.

An attempt to give determination to the concept of psychogigiena in internal affairs of Ukraine is done in this article, to outline its basic tasks. Correlation of psychoprophylaxis and psychogigiena is analysed in internal affairs of Ukraine. The necessity of development of bases of psychogigiena in internal affairs of Ukraine.

Keywords: psychogigiena, psychoprophylaxis, psychical health, tasks of psychogigiena of internal affairs of Ukraine.

Отримано: 15.03.2010

Особистісні особливості начальників караулів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України з різним рівнем професійної успішності

У статті представлено результати визначення особистісних особливостей начальників караулів Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України з різним рівнем професійної успішності. Проведене дослідження дозволило виділити три типи суттєво різних психологічних профілів фахівців, що свідчить про значні розходження у структурі особистостей та потенційно може обумовлювати їхню професійно-психологічну придатність.

Ключові слова: особистісні особливості, рівень професійної успішності, психологічний профіль, начальник караулу Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України.

В статті представлені результати определения личностных особенностей начальников караулов Оперативно-спасательной службы гражданской защиты МЧС Украины с разным уровнем профессиональной успешности. Проведенное исследование позволило выделить три типа существенно разных психологических профилей специалистов, что свидетельствует о значительных расхождениях в структуре личностей и потенциально может обуславливать их профессионально-психологическую пригодность.

Ключевые слова: личностные особенности, уровень профессиональной успешности, психологический профиль, начальник караула Оперативно-спасательной службы гражданской защиты МЧС Украины.

Постановка проблеми. Професійна діяльність підрозділів Оперативно-рятувальної служби (ОРС) цивільного захисту (ЦЗ) МНС України є досить небезпечною та складною. Високий рівень відповідальності за виконану роботу та безпеку підлеглого особового складу, постійний підвищений фактор ризику, напружене виконання завдань в умовах високої температури та задимленості, загроза появи професійних деформацій, значна плінність кадрів вимагає від керівників зазначених підрозділів особливої, спеціальної підготовки та високого рівня сформованості особистісних якостей. У зв'язку з цим особливої актуальності набирає дослідження особистісних особливостей начальників караулів ОРС ЦЗ МНС України з різним рівнем професійної успішності.

Аналіз досліджень за даним напрямом. На актуальності проблеми вивчення професійно-психологічних якостей працівників пожежно-рятувальних підрозділів останнім часом наголошували неодноразово вітчизняні науковці, зокрема: В.П. Бут (визначено рівень сформованості професійно важливих якостей газодимозахисників-рятувальників)[1], Л.О. Гонтаренко (описано основні психологічні характеристики працівників чергово-диспетчерської служби екстреного виклику МНС України) [2], О.П. Євсюков, О.В. Тімченко (констатовано основні індивідуально-психологічні особливості, які впливають на рівень професійної надійності фахівців аварійно-рятувальних підрозділів)[3], М.А. Кришталь (установлено особливості трансформації професійно важливих психологічних якостей працівників пожежогашіння під час професійно-психологічної підготовки)[4], С.М. Миронець (розроблено структуру професійно важливих якостей рятувальників МНС України) [5], В.Д. Лебедев (розкрито відповідність вимог професійної діяльності до рівня сформованості провідних груп професійно важливих якостей фахівців водолазних формувань аварійно-рятувальних підрозділів)[6], Ю.О. Приходько (виділено психологічні чинники успішності професійної діяльності пожежних-рятувальників)[7].

Проте, аналіз наукової літератури показав, що роботи, у яких були б наведені результати дослідження особистісних особливостей керівників пожежно-рятувальних підрозділів – начальників караулів ОРС ЦЗ з різним рівнем професійної успішності, відсутні.

У зв'язку з цим **мета нашого дослідження** – визначити зв'язок між особистісними особливостями начальників караулів ОРС ЦЗ МНС України та рівнем успішності їхньої професійної діяльності.

Необхідно зазначити, що при вирішенні завдань дослідження ми скористалися досвідом професора О.В. Тімченка та його наукової школи [2; 3; 5-7], які досліджували індивідуально-психологічні особливості працівників екстремальних видів діяльності.

Виклад основного матеріалу. Організація дослідження. Досягнення поставленої мети здійснювалось послідовно у три етапи, на кожному з яких вирішувались конкретні завдання.

На першому етапі методом експертних оцінок здійснено розподіл начальників караулів ОРС ЦЗ МНС України (194 особи) на три групи досліджуваних за рівнем їх професійної успішності, що включає рівень суб'єктивного професійного досвіду фахівця, розвиток його професійно важливих якостей, стаж роботи за спеціальністю та особливості його особистості. До групи експертів увійшли начальники пожежно-рятувальних частин та їх заступники, які мають тривалий стаж служби та є загально визнаними професіоналами (стаж служби в МНС України – більше 10 років).

До першої групи (високий рівень професійної успішності) увійшли 58 осіб, віком від 22 до 32 років. Стаж служби в МНС України складає від 4 до 12 років. При виконанні службових завдань діють впевнено, самостійно, рішуче. В екстремальних ситуаціях добре контролюють свої емоції й поведінку. Діють планомірно й упорядковано. Систематично складають заліки зі службової підготовки на оцінку “відмінно”.

До другої групи (середній рівень професійної успішності) увійшли 64 особи віком від 22 до 33 років. Стаж служби в МНС України складає від 4 до 14 років. При виконанні службових завдань виявляють стриманість, обережність, нерішучість. Характерна відповідальність, обов’язковість, орієнтація на думку групи. В екстремальних ситуаціях поведінка спокійна, урівноважена. Систематично складають заліки зі службової підготовки на оцінку “добре”.

До третьої групи (низький рівень професійної успішності) увійшли 72 особи віком від 22 до 34 років. Стаж служби в МНС України складає від 4 до 15 років. Професійна діяльність характеризується низькою якістю виконання службових завдань. Мають низький рівень здатності контролювати свою діяльність в екстремальних умовах. Знижена витривалість до стресу. Поведінка з елементами тривожності, напруженості, занепокоєння. Систематично складають заліки зі службової підготовки на оцінку “задовільно”.

На другому етапі дослідження було проведено комплексне психологічне обстеження начальників караулів ОРС ЦЗ МНС України всіх груп з метою виділення особистісних якостей, які детермінують успішність професійної діяльності фахівців зазначеного профілю праці. Під час цього етапу дослідження використовувався стандартизований метод дослідження особистості (СМДО), який призначений для опису багатобічного портрета особистості, що включає, крім кількісних і якісних характеристик професійно важливих якостей, багатий спектр таких структурних компонентів особистості, як: мотиваційна спрямованість, тип реагування на стрес, захисні механізми, фон настрою, ступінь адаптованості індивіда, можливий тип дезадаптації тощо. При цьому велика перевага цієї методики полягає у наявності в її структурі шкал достовірності, які дозволяють виявити не тільки надійність результатів, але й установку на саму процедуру обстеження [8].

Результати дослідження. Отримані результати дозволили нам виділити певні розходження у рівнях сформованості особистісних особливостей начальників караулів ОРС ЦЗ МНС України (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика психологічних компонентів особистості начальників караулів ОРС ЦЗ МНС України з різним рівнем професійної успішності

Шкали СМДО	1 група (M ± m)	2 група (M ± m)	3 група (M ± m)	t (1, 2)	t (1, 3)	t (2, 3)
L	43,48±3,25	47,25±4,22	46,67±3,36	1,91	1,44	0,83
F	45,23±5,76	47,92±5,13	48,11±5,72	0,92	1,56	0,91
K	49,41±6,21	52,13±4,79	50,77±6,17	1,78	0,36	0,97
1	67,53±4,36	61,32±5,36	50,24±5,43	1,92	2,92*	2,73*
2	48,19±3,87	49,85±4,71	52,62±5,81	0,94	1,98	0,84
3	51,74±5,46	53,97±5,53	55,63±4,65	0,93	1,97	0,85
4	49,61±3,27	62,13±4,52	64,06±6,29	2,76*	2,94*	1,16
5	50,58±5,17	52,79±4,03	52,06±5,62	0,68	0,73	0,14
6	63,06±3,68	65,53±4,29	54,35±5,93	0,91	2,54*	2,63*
7	46,77±4,03	54,62±3,74	61,49±5,08	2,19*	2,95*	1,96
8	52,12±5,72	55,41±5,25	57,58±4,75	1,65	1,84	0,92
9	66,28±4,51	57,69±4,16	52,63±3,42	2,69*	2,82*	1,92
0	49,55±3,84	55,91±4,16	60,36±4,33	2,03*	2,49*	1,89

Примітка: *P<0,05

Так, за 1-ю шкалою “Невротичний надконтроль” були відмічені достовірні розходження між групами. Найнижчий показник виразності даної особливості відмічається у фахівців 3 групи, порівняно з 1 та 2 групами досліджуваних ($t=2,92$, $p<0,05$ та $t=2,73$, $p<0,05$ відповідно).

Наступне розходження між групами прослідковується у начальників караулів ОРС ЦЗ МНС України за 4-ю шкалою “Імпульсивність”. Цей показник найменш сформовано у досліджуваних 1 групи, порівняно з фахівцями 2 та 3 груп ($t=2,76$, $p<0,05$ та $t=2,94$, $p<0,05$ відповідно).

Відмінності між групами також відмічаються за шкалою 6 “Ригідність”. Найнижчий показник виразності даної особливості спостерігається у досліджуваних 3 групи, порівняно з фахівцями 1 та 2 груп у ($t=2,54$, $p<0,05$ та $t=2,63$, $p<0,05$ відповідно). Така тенденція характеризує начальників караулів ОРС ЦЗ МНС України із низьким рівнем професійної успішності, як недостатньо старанних особистостей, які не завжди дотримуються встановленого порядку, виконують завдання лише за жорсткого контролю.

Також, відмічено, що рівень виразності 7-ї шкали “Тривожність” вірогідно нижчий у начальників караулів ОРС ЦЗ МНС України

1 групи, порівняно з фахівцями 2 та 3 груп ($t=2,19, p\leq 0,05$ та $t=2,95, p\leq 0,05$ відповідно). Така ж тенденція спостерігається стосовно шкали 0 “Соціальна інтроверсія” ($t=2,03, p\leq 0,05$ та $t=2,49, p\leq 0,05$ відповідно).

Визначеність шкали 9 “Оптимістичність” найбільш прослідковується у досліджуваних 1 групи, порівняно з фахівцями 2 та 3 груп ($t=2,69, p\leq 0,05$ та $t=2,82, p\leq 0,05$ відповідно). Така тенденція характеризує начальників караулів ОРС ЦЗ МНС України 1 групи, як упевнених у собі, рішучих, товариських, життєлюбних, практичних особистостей.

Отже, можна припустити, що рівень виразності зазначених психологічних особливостей може забезпечувати різні показники успішності в професійній діяльності.

Аналіз отриманих результатів дозволив шляхом знаходження загальних найвищих шкал у психологічних профілях досліджуваних виділити усереднені особистісні особливості начальників караулів ОРС ЦЗ МНС України.

Психологічний профіль начальників караулів ОРС ЦЗ МНС України з високим рівнем професійної успішності. Результати дослідження показали, що в групі фахівців з високим рівнем професійної успішності переважають показники за 1-ою шкалою “Невротичний надконтроль” – середній показник складає 67,53 бали та за 9-ою шкалою, яка виражає “Оптимістичність” – 66,28 бали. Спостерігається відповідально-активний тип реагування (рис. 1).

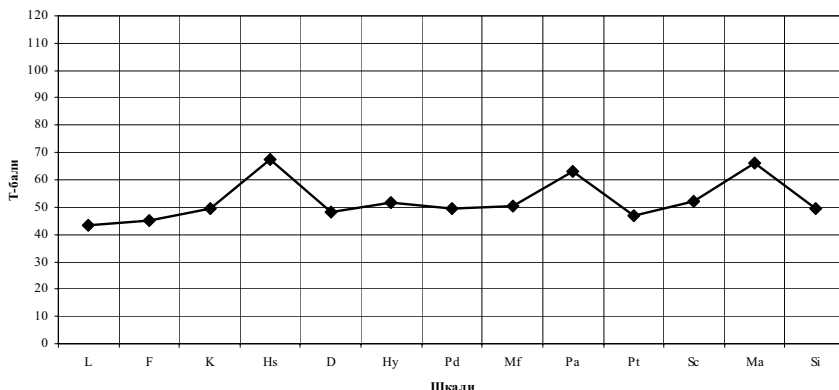


Рис. 1. Психологічний профіль начальників караулів ОРС ЦЗ МНС України з високим рівнем професійної успішності

Особистості такого профілю проявляють високу мотиваційну спрямованість на відповідність нормативним критеріям як в

соціальному оточенні, так і у сфері фізіологічних функцій свого організму. Високі показники за 1-ю шкалою свідчать про схильність фахівців до професійної діяльності, у якій необхідні такі якості, як виконавчість, старанність, вміння підкорятися встановленому порядку і виконувати певні інструкції та директиви, дотримуватися надвідповідальності.

У сфері міжособистісних відношень проявляється висока вимогливість як до себе, так і до інших стосовно відповідності моральних критеріїв соціуму. Ворожість, уразливість і схильність до суперечок є дуже характерною для цих особистостей. Вони, як правило, є дуже моралістичними у своїх думках і відносинах, чутливими до реальної загрози.

Особи відповідально-активного типу реагування також характеризуються стійкістю інтересів, установок та життєвих принципів, практичністю і твердістю при відстоюванні своїх поглядів. Фахівцям імпонує точність і конкретність, їх дратує аморфність, невизначеність, безлад і неакуратність оточуючих людей. Проявляється схильність до стресостійкості, що певною мірою обумовлено меншою підвладністю зовнішнім впливам.

Потрібно додати, що особистості з таким профілем відрізняються “професійним” мисленням та найчастіше застосовують системний аналіз при вирішенні складних завдань. Проявляється винахідливість розуму, значна гнучкість переключення уваги при ситуації, що змінюється. Вони занадто уваги приділяють функціям свого організму та самопочуттю.

Необхідно зауважити, що поєднання домінуючих 1-ї та 9-ї шкал відіграє істотну роль у детермінації успішності професійної діяльності начальників караулів ОРС ЦЗ МНС України. Цей процес відбувається за рахунок наявності в їхній поведінці таких рис, як упорядкованість, акуратність та чітка послідовність.

Психологічний профіль начальників караулів ОРС ЦЗ МНС України з середнім рівнем професійної успішності. Отримані результати свідчать, що в групі фахівців із середнім рівнем успішності превалюють показники за 6-ою шкалою “Ригідність” – середній показник складає 65,53 балів. При цьому відмічалось підвищення показників за 4-ю шкалою “Імпульсивність” – 62,13 балів. Спостерігається самостверджуючо-закритий тип реагування (рис. 2).

Провідними мотивами у фахівців такого профілю є мотиви самоствердження, утримання своїх позицій, збереження авторитету та досягнення успіху. Для них характерними є неприйняття думки оточуючих, впертість, недовірливість, гостре почуття справедливості. Вони є емоційно нестійкими, тобто у відповідь на критику може

виникнути гостре почуття образи та почуття несправедливості до себе.

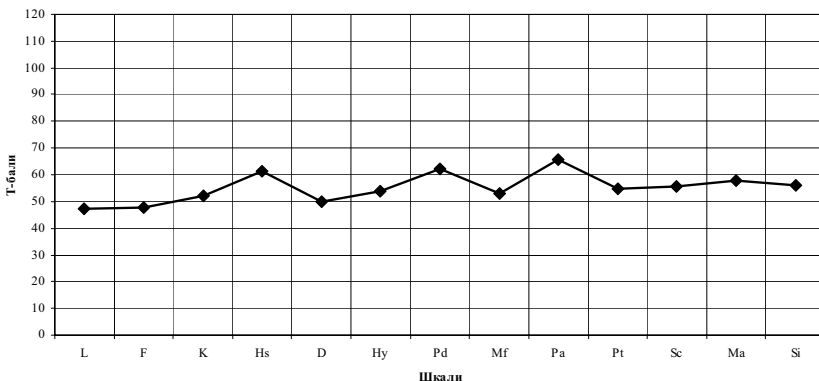


Рис. 2. Психологічний профіль начальників караулів ОРС ЦЗ МНС України з середнім рівнем професійної успішності

Особистості такого профілю характеризуються стійкістю інтересів, заповзятістю у відстоюванні власної думки, активністю позиції, що посилюється при протидії зовнішнім силам, практичністю, реальністю поглядів на життя, прагненням до опори на власний досвід, синтетичним складом розуму з вираженим тропізмом до сфер конкретних знань, до точних наук.

У міжособистісній сфері займають лідерські позиції, при цьому демонструють авторитарний тип спілкування, прагнуть завжди змагатись, іноді проявляють себе як організатори та керівники, але не завжди достатньо ефективні.

У стресових ситуаціях начальники караулів ОРС ЦЗ МНС України самотверджуючо-закритого типу реагування демонструють екстернальний тип поведінки, прагнуть не брати на себе відповідальність та звинувачують у провинах оточуючих. У ситуації конфлікту існує висока вірогідність імпульсивних реакцій.

Психологічний профіль начальників караулів ОРС ЦЗ МНС України з низьким рівнем професійної успішності. Найвищі показники фахівців із низьким рівнем успішності зафіксовано за 4-ю шкалою “Імпульсивність” – середній показник складає 64,06 балів та за 7-ю шкалою “Тривожність” – 61,49 балів (рис. 3).

Фахівці тривожно-імпульсивного типу реагування мають великі труднощі із прийняттям цінностей, стандартів і норм суспільства. Вони характеризуються як мужні, говірливі, повні ентузіазму, із широкими соціальними контактами. Проте у відносинах з колегами

проявляють ворожість, агресивність, саркастичність, цинічність, хизуються своїми почуттями.

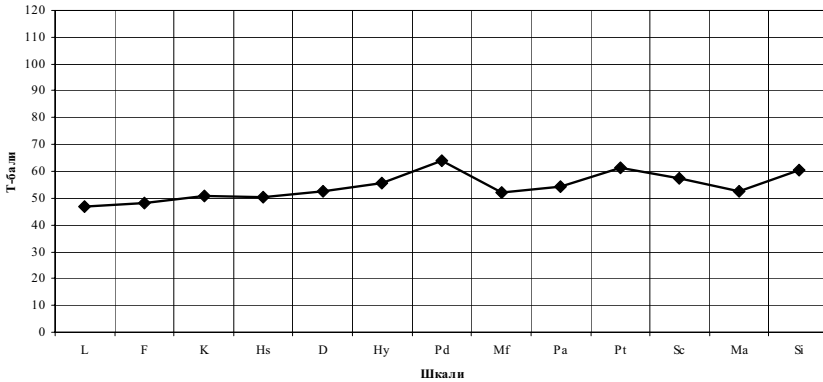


Рис. 3. Психологічний профіль начальників караулів ОРС ЦЗ МНС України з низьким рівнем професійної успішності

Для них властива активна особистісна позиція, висока пошукова активність, перевага мотивації досягнень, впевненість і швидкість прийняття рішень.

У сфері міжособистісних відношень може проявлятися конфліктність. Нездатність організувати поведінку відповідно до власних інтересів і цілей робить поведінку таких осіб не завжди передбачуваною. Із цим пов'язане їх невміння планувати майбутню діяльність та передбачати наслідки своїх дій.

Особистості такого профілю не завжди здатні використовувати власний досвід на практиці. Властивою є тенденція до протидії зовнішньому тиску, схильність спиратися на власну думку, прагнення до незалежності, емоційна незрілість, дратівливість і вразливість.

Окрім зазначеного, начальники караулів ОРС ЦЗ МНС України тривожно-імпульсивного типу реагування характеризуються невпевненістю, нерішучістю, тенденцією до щільної перевірки своїх вчинків і виконаної роботи. При впливі на таких особистостей небезпечних чинників спостерігається або стеничний тип поведінки, або підпорядкування лідерові.

Висновки. Проведене дослідження дозволило виділити три типи особистісних особливостей начальників караулів ОРС ЦЗ МНС України, які суттєво різняться між собою: відповідально-активний – характерний для фахівців з високим рівнем професійної успішності, самостверджуючо-закритий – з середнім рівнем професійної успішності та тривожно-імпульсивний – з низьким рівнем професійної

успішності. Це свідчить про істотні розходження у структурі особистісних особливостей фахівців такого напрямку діяльності, що потенційно може обумовлювати їхню професійно-психологічну придатність.

Отже, якщо особистісні особливості кандидата на керівну посаду ОРС ЦЗ МНС України відповідають тривожно-імпульсивному психологічному типу, то очікувати успішності в професійній діяльності від такого фахівця не доведеться. Така особистість змушена буде або “ламати” себе, або спробує стати успішним керівником наглядово-профілактичного напрямку діяльності, або ж звільниться зі служби.

Перспективи подальших досліджень: розробити алгоритм (вирішальне правило) щодо отримання психологічної інформації стосовно придатності до професійної діяльності на посаді начальника караулу ОРС ЦЗ МНС України.

Список використаних джерел

1. Бут В. П. Формування професійно важливих якостей газодимозахисників-рятувальників МНС України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.09 “Психологія діяльності в особливих умовах” / В.П. Бут. – К., 2008. – 20 с.
2. Гонтаренко Л. О. Професіографічний аналіз діяльності працівників чергово-диспетчерської служби екстреного виклику МНС України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.09 “Психологія діяльності в особливих умовах” / Л. О. Гонтаренко. – Харків, 2008. – 22 с.
3. Євсюков О. П., Тімченко О. В. Психологічне прогнозування надійності діяльності працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України: [монографія] / О. П. Євсюков, О.В. Тімченко. – Харків : УЦЗУ, 2007. – 288 с.
4. Кришталь М. А. Особливості ергономічного забезпечення підготовки пожежників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.03 “Психологія праці, інженерна психологія, ергономіка” / М. А. Кришталь. – К., 1997. – 18 с.
5. Лебедев Д. В. Аналіз відповідності вимог діяльності до особистості рівню сформованості провідних груп професійно важливих якостей водоза аварійно-рятувального підрозділу МНС України / Д. В. Лебедев // Збірник наукових праць. – Хмельницький : НАДПСУ, 2008. – № 43, ч. II. – С. 207-211.

6. Миронець С. О. Негативні психічні стани та реакції у працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України в умовах надзвичайної ситуації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.09 “Психологія діяльності в особливих умовах” / С. О. Миронець. – Харків, 2007. – 21 с.
7. Приходько Ю. О. Роль особистісних особливостей пожежних-рятувальників у визначенні успішності їхньої професійної діяльності / Ю. О. Приходько // Проблеми екстремальної та кризової психології : [збірник наукових праць]. – Харків : УЦЗУ, 2007. – Вип. 3, ч. 2. – С. 200-206.
8. Собчик Л. Н. СМИЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности / Л. Н. Собчик. – Спб. : Речь, 2007. – 224 с.

The article deals with the results of defining of personal features of chiefs of guard of Operatively life-saving service of civil protection of the Ministry of Emergency Measures of Ukraine with high, average and low levels of professional success. The conducted research has allowed to allocate three types of essentially different personal psychological profiles of experts that testifies about considerable divergences in structure of persons and can potentially cause their professionally-psychological suitability.

Key words: personal features, level of professional progress, a psychological profile, the chief of guard of Operatively life-saving service of civil protection of the Ministry of Emergency Measures of Ukraine.

Отримано: 15.03.2010

УДК 376-056.4:[37.091.12:159-051.5]

І.А. Сокол, А.В. Сокол

Особливості роботи з обдарованими дітьми в системі психологічної служби ШКОЛИ

У статті розглядаються сучасні теоретичні засади проблеми обдарованості та особливості психологічного супроводу обдарованої дитини в умовах діяльності шкільної психологічної служби.

Ключові слова: обдарованість, обдарована дитина, “епізодична” обдарованість, “сигуативна” обдарованість, “стабільна” обдарованість.

В статье рассматриваются современные теоретические основания проблемы одаренности и особенности психологического сопровождения одаренного ребенка в условиях деятельности школьной психологической службы.

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, “эпизодическая” одаренность, “ситуативная” одаренность, “стабильная” одаренность.

Постановка проблеми. Проблема вивчення психології обдарованих дітей є надзвичайно актуальною в наш час. Соціальні, технічні та наукові перетворення, які відбуваються в суспільстві, поставили перед системою освіти і психологічних служб, зокрема, гострі проблеми, однією з яких є проблема виявлення, розвитку та навчання обдарованих дітей. Тому робота психолога з обдарованими дітьми в системі психологічної служби школи є однією з найбільш пріоритетних проблем і на її вирішення мають бути спрямовані зусилля психолога, педагогів і батьків.

У статті ми розглянемо проблему актуальності теоретико-практичних досліджень обдарованості і особливостей психологічного супроводу обдарованої дитини в системі психологічної служби школи.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Перші дослідження з вивчення обдарованості належать до початку ХХ століття.

У 1909-1910 рр. Г.І.Россолімо була створена система діагностики. Вона відрізнялася повнотою і певною досконалістю та включала вимірювання основних функцій: уваги, волі, сприймання, запам'ятовування, асоціативних процесів, що містять у собі оцінку якості. Г.І.Россолімо створив Інститут дитячої психології та неврології, у якому проводилися дослідження дітей. Під його керівництвом видавався журнал “Психологія і діти”. Також він проводив відбір високообдарованих дітей із селян при Ломоносівському товаристві.

У середині ХХ ст. окреслилися основні проблеми обдарованості:

- соціальна необхідність виявлення розвитку обдарованості;
- визначення поняття обдарованості;
- походження і структура обдарованості.

Великого значення проблемі розвитку обдарованої дитини надавалося в СРСР ще в першій чверті ХХ ст. (1920-1936). Уже тоді в працях радянських психологів П.П.Блонського, Л.С.Виготського, В.В.Зеньковського, Г.І.Челпанова, В.М.Екземплярського[1; 3; 4] окреслилися основні напрями досліджень проблеми обдарованості: природа обдарованості, її виявлення в дитячому віці і розвиток. Наприклад, В.М.Екземплярський використовував діагностичні методи для виявлення обдарованих дітей. Пропонував створити для

них спеціальні школи, розробити спеціальні програми навчання. Виразив критичне ставлення до того, що поняття обдарованості обмежувалося лише інтелектуальною сферою. Почав розглядати особистісне орієнтування в питаннях вивчення і діагностики обдарованості.

На жаль, у 1936 р. (сумнозвісна ухвала ЦК ВКП(б) “Про педагогічні збочення в системі Наркомпросу”) дослідження проблеми обдарованості були припинені, навіть особливий підхід до обдарованих дітей був фактично заборонений. Це відбувалося з ідеологічних причин, оскільки допомога обдарованим дітям розцінювалася як плекання інтелектуальної еліти і порушення соціальної справедливості.

Тільки починаючи з кінця 80-х р. ХХ ст. розпочався новий етап у дослідженні проблеми обдарованості. На сучасному етапі проблему психології обдарованості розробляли такі вчені, як Б.М.Теплов, В.А.Крутецький, Н.О.Менчинська, Д.Б.Богоявленська, В.Н.Дружинін, Н.С.Лейтес, О.М.Матюшкін, В.С.Юркевич. Свій внесок у вивчення обдарованої особистості зробили й українські психологи: Г.С.Костюк, В.О.Моляко, С.Д.Максименко, Ю.З.Гільбух, Р.О.Семенова.

Враховуючи актуальність і перспективність означеної проблеми, основна мета даної статті полягає в аналізі психологічної сутності та провідних характеристик обдарованості, висвітленні фахової специфіки психологічного супроводу обдарованої дитини в системі психологічної служби школи.

Виклад основного матеріалу. Поняття обдарованості не має усталеного визначення. Під обдарованістю традиційно розуміють сукупність загальних і спеціальних здібностей дитини, завдяки чому вона досягає того рівня, який дає їй змогу легко впоратися з діяльністю і відрізнятися від загальної маси інших дітей. О.М.Матюшкін розглядає обдарованість як загальну передумову творчого розвитку і становлення творчої особистості. На його думку, обдарованість утворює єдину інтегральну структуру, яка виявляється на всіх етапах індивідуального розвитку і складається з певних структурних компонентів. До них належать:

- 1) домінуюча роль пізнавальної мотивації вже в ранньому дитинстві;
- 2) дослідницька творча активність, що виявляється у ви-
найденні нового, у постановці та розв’язанні проблем;
- 3) можливість досягнення оригінальних рішень;
- 4) можливість прогнозування і передбачення;
- 5) здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують
високі інтелектуальні, естетичні, моральні оцінки [13].

Запропонована концепція О.М.Матюшкіна дає можливість використовувати накопичений науковий матеріал для психологічної допомоги обдарованій дитині, психологічної підготовки творчого вчителя, здатного допомогти творчим учням, психологічної допомоги батькам, вихователям творчих дітей.

У свою чергу, В.О.Моляко виділяє такі складові обдарованості:

- задатки, схильності, що виявляються у підвищеній чутливості, певній вибірковості, перевагах, а також у динамічності психічних процесів;
- інтереси, їхня спрямованість, частота і систематичність їхнього прояву, домінування пізнавальних процесів;
- допитливість, прагнення до створення нового, схильність до вирішення і пошуку проблем;
- швидкість у засвоєнні нової інформації, утворення асоціативних масивів;
- схильність до постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталонів для подальшого відбору;
- прояв загального інтелекту – схоплювання, розуміння, швидкість оцінок і вибору шляху вирішення, адекватність дій;
- емоційне забарвлення окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір, перевага тощо;
- наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працьовитість, систематичність у роботі, сміливе прийняття рішень;
- творчість – уміння комбінувати, знаходити аналогії, реконструювати; схильність до зміни варіантів, економічність у рішеннях, раціональне використання засобів, часу тощо;
- інтуїція – схильність до надшвидких оцінок, рішень, прогнозів;
- порівняно швидке оволодіння уміннями, навичками, прийомками, оволодіння технікою праці, ремісничою майстерністю;
- здібності до вироблення особистісних стратегій і тактик при вирішенні загальних і нових спеціальних проблем, завдань, пошук виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій тощо [14].

Прояви обдарованості характеризуються значною індивідуалізованістю, що виявляється у своєрідному поєднанні різних сфер психіки в обдарованій людині. При цьому в розвитку обдарованих дітей умовно можна виділити дві полярні групи: одна – це діти з гармонійним розвитком пізнавальних, емоційних, регуляторних, психомоторних, особистісних та інших сторін психічного розвитку; друга (переважно особливо обдаровані діти) – це діти, психічний

розвиток яких відзначається дисбалансом (дисгармонійністю) щодо рівня сформованості вказаних сторін. Наприклад, дитина з високорозвиненим інтелектом може відзначатися емоційною нестабільністю, заниженою або, навпаки, завищеною самооцінкою тощо. Прояви обдарованості багатогранні, її оцінюють за такими критеріями: за широтою прояву – загальна або спеціальна; за типом діяльності, якій надається перевага, – інтелектуальна, динамічна, творча, художня, психомоторна, технічна, лідерська і т. ін.; за характером прояву – очевидна й прихована; за часовими характеристиками – обдарованість за нормального темпу розвитку або з його випередженням (вундеркінд (від нім. *Wunderkind* – “диводитина”) – термін, який використовували у ХУІІІ-ХІХ століттях для характеристики дітей, які відзначалися надзвичайною обдарованістю); за віковими особливостями прояву – стабільна або скороминуца; за особистісними гендерними (соціально-статевими) особливостями, за інтенсивністю прояву.

Відповідно до психологічних особливостей прояву обдарованості виокремлюють три групи дітей: група “епізодичної” обдарованості (випадкове виявлення і неусвідомлена здатність виконувати певну діяльність краще від інших); група “ситуативної” обдарованості (психічний стан, за якого проживання творчого акту відбувається, ніби одночасний “спалах”, і пізнавальної, і емоційної, і поведінкової сфер особистості); група “стабільної” обдарованості (обдарованість є особистісною якістю й опосередковує всю життєдіяльність індивіда).

Наявні в психології матеріали дають змогу виокремити три категорії обдарованих дітей.

Перша категорія – діти з надзвичайно високим загальним рівнем розумового розвитку за інших рівних умов. Таких дітей відносно більше серед дошкільнят та молодших школярів.

Друга категорія – діти з ознаками спеціальної розумової обдарованості, наприклад, із нахилами до математики або іншої галузі науки. Таких учнів більше серед підлітків.

Третя категорія – діти, які хоча і не досягають із якихось причин успіхів у навчанні, але дуже активні в пізнанні, оригінальні за психічним складом, непересічними розумовими резервами. Це випадки, коли можна говорити про потенційну, або “приховану”, обдарованість. Розумові здібності таких учнів нерідко розкриваються вже у старшому шкільному віці.

Одразу слід зауважити, що зазначені ознаки обдарованості відносні. Так, обдарована дитина може бути допитливою, а може й не проявляти цієї риси. Крім того, обдарованість досить часто сплутують з успіхами в конкретних дисциплінах. Але ці успіхи

можуть бути ситуативними і досить часто пояснюються внутрішньо значимою мотивацією на досягнення успіху. При цьому учень здатен багато й наполегливо займатися і навіть досягати високого рівня у вивченні дисциплін, однак це зовсім не буде свідченням його обдарованості. І навпаки, низький чи середній рівень навчальних досягнень з різних предметів, пов'язаний з недостатньою мотивацією до навчання або відсутністю старанності, наполегливості, упертості, зовсім не виключає обдарованості.

Обдарованість, в основному, визначається трьома взаємопов'язаними параметрами: порівняно швидким розвитком пізнання, особливостями психологічного розвитку та певними фізичними характеристиками.

Сьогодні практична психологія декларує свою орієнтацію на всебічний розвиток здібностей, можливостей кожного учня, розкриття його особистісного, інтелектуального, естетичного потенціалу, але ці декларації підкріплені дуже слабко і на рівні діагностики (виявлення здібностей), і на рівні розвивальної, корекційної й консультативної роботи. М.Бітянова пропонує розглядати актуальні завдання і проблеми обдарованої дитини й організації з нею реальної практичної діяльності в різних соціально-педагогічних ситуаціях – під час навчання такої дитини в масовій школі в освітній установі, орієнтованій на роботу з обдарованими дітьми й підлітками [2].

З обдарованістю конкретної дитини в масовій школі психолог стикається у двох варіантах: обдарованість як цілісний індивідуальний стан школяра й обдарованість як проблема дитини й (або) людей, що її оточують. У першому варіанті шкільний психолог працює з обдарованістю школяра як із комплексним феноменом, що включає в себе фізичні, психологічні й соціально-особистісні особливості його натури. Відповідно до цього автор виділяє такі напрями роботи психолога з педагогами й батьками обдарованої дитини.

1. Контроль за нервово-фізичним навантаженням школяра, що створюється діяльністю й вимогами педагогів і батьків.

2. Консультативна й просвітницька робота з дорослими, що реалізується через вирішення трьох основних завдань. По-перше, психолог повинен стежити за тим, щоб дорослі не “експлуатували” якісь особистісні здібності дитини, завдаючи шкоди іншим інтересам і віковим потребам. По-друге, необхідно орієнтувати дорослих на цілісний розвиток дитини, у тому числі тих сторін її психіки, її “Я”, у яких вона не проявляє себе яскраво. По-третє, консультативна допомога шкільного психолога спрямована на вироблення педаго-

гами й батьками стилю ефективного спілкування з обдарованою дитиною, адекватної оцінки її вчинків, розуміння її поведінкових проявів.

3. Методична допомога педагогам у підготовці й реалізації індивідуальної програми навчання обдарованої дитини. За допомогою діагностики і спостереження за дитиною психолог може виявити найбільш сильні сторони пізнавальної діяльності школяра, його інтереси й тим самим допомогти педагогові зорієнтуватися у виборі матеріалу й відборі його змісту.

У роботі із самим обдарованим школярем М.Бітянова пропонує виділити такі завдання: консультативна, тренінгова робота з дитиною спрямована на розвиток самосвідомості, широкого й глибокого розуміння свого обдарування й можливостей; формування соціально-психологічних навичок і вміння встановлювати і підтримувати стосунки з оточуючими, розуміти їхні почуття і власні переживання у спілкуванні, конструктивному вирішенні конфліктів.

На жаль, на думку М.Бітянової, другий варіант розвитку обдарованої дитини в масовій школі більш розповсюджений. Тому важливо розглядати різні варіанти формування проблемної ситуації, оскільки від чіткості розуміння джерела, коренів проблеми залежить успішність її вирішення, ефективність діяльності шкільного психолога. Професійні дії шкільного психолога, насамперед, будуть спрямовані на консультативну, просвітницьку роботу із прийняття дорослими обдарованості дитини, особливостей її поведінки, світорозуміння, інтересів і схильностей; на консультативну, методичну роботу з дорослими, спрямовану на організацію соціального середовища. Що стосується спеціальної психологічної роботи із самою дитиною, то вона будуватиметься на використанні психотерапевтичних, психокорекційних технологій, спрямованих на вирішення внутрішніх психологічних конфліктів, зняття тривожності, страхів, агресивних психологічних захистів. Інший напрям роботи – соціально-психологічне навчання дитини, в основі якого – розширення наявного в її розпорядженні репертуару поведінкових реакцій, корекція сформованих форм поведінки, усвідомлення дитиною своєї позиції в спілкуванні.

Перейдемо до розгляду напрямів роботи психолога в школі, що спеціалізується на навчанні й психологічному розвитку обдарованих дітей. Найбільш важливим у роботі зі школярами, педагогічним колективом і шкільною адміністрацією є розроблений комплексний підхід, основний зміст якого полягає в організації допомоги школярам у соціально-психологічній адаптації, у створенні спеціальних умов для всебічного, цілісного психологічного розвитку

обдарованих дітей, наданні школярам методичної, психопрофілактичної, технологічної допомоги в розвитку різних психологічних особливостей і властивостей, удосконаленні своїх здібностей. Крім того, психолог надає педагогічному колективу школи методичну допомогу в побудові психологічно адекватних програм навчання, виховання й розвитку обдарованих дітей на різних етапах навчання, формує в освітній установі певний соціально-психологічний клімат, побудований на взаємоповазі, співробітництві педагогічного й учнівського колективу, ціннісному відношенні обдарованості одних і співробітництві інших, творчому, новаторському підході до навчально-виховного процесу.

Психологічний супровід обдарованих дітей повинен враховувати існування низки психологічних проблем, з якими зіштовхуються діти цієї категорії. Наприклад, Лета Холлінгуорт сформулювала такі проблеми обдарованих дітей:

1. Врожість до школи. Це пов'язано, як правило, з тим, що навчальна програма нудна і нецікава для обдарованої дитини.

2. Ігрові інтереси. Виявлено, що обдарованим дітям подобаються складні ігри і нецікаві ігри ті, котрими захоплюються їхні однолітки із середніми здібностями. Унаслідок цього обдарована дитина опиняється в ізоляції.

3. Конформність. Обдаровані діти, відкидаючи стандартні вимоги, не схильні, таким чином, до конформізму, особливо, якщо ці стандарти йдуть урозріз з їх інтересами або здаються безглуздими.

4. Занурення у філософські проблеми. Обдаровані діти задумуються над філософськими проблемами більше, ніж звичайні діти.

5. Невідповідність між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком. Обдаровані діти часто бажають спілкуватися і гратися з дітьми старшого віку. Через це їм часом важко стати лідерами, тому що вони поступаються останнім у фізичному розвитку.

У свою чергу, список цих проблем був доповнений Уїтмором:

1. Прагнення до досконалості (перфекціонізм). Для обдарованих дітей характерна внутрішня потреба досконалості, що виявляється досить рано.

2. Відчуття незадоволення. Вони критично ставляться до власних досягнень, часто незадоволені, звідси – відчуття власної неадекватності і низька самооцінка.

3. Нереалістичні цілі. Обдаровані діти часто ставлять перед собою завищені цілі і, не маючи можливості досягти їх, починають переживати. З іншого боку, прагнення до досконалості приводить до високих досягнень.

4. Надчутливість. Обдарована дитина більш уразлива, вона часто сприймає слова або невербальні сигнали як прояв неприйняття себе оточуючими. У результаті така дитина вважається гіперактивною і такою, що відволікається, оскільки постійно реагує на різного роду подразники і стимули.

5. Потреба в увазі дорослих. Через природну допитливість і прагнення до пізнання обдаровані діти часто монополізують увагу дорослих, котрі знаходяться поруч.

6. Нетерпимість. Обдаровані діти нерідко з недостатньою терпимістю ставляться до дітей, що стоять нижче них в інтелектуальному розвитку. Вони можуть відштовхувати оточуючих своїми зауваженнями [15].

Відповідно до цього і має здійснюватися робота психолога, а саме: проведення корекційно-розвивальних занять для розвитку пізнавальних процесів, формування навичок подолання стресових ситуацій, подолання труднощів у процесі спілкування з однолітками й дорослими. Підсумковим заходом із циклу корекційних занять може бути проведення “Інтелект-Кафе” з учителями школи і батьками.

Безпосередньо на розвиток особистості й обдарованості дитини впливає родина. У ході діагностики обдарованості доцільно провести роботу з батьками у формі батьківських зборів “Обдарована дитина: ілюзії або реальність”, “Батьки та їхні обдаровані діти”, індивідуальних консультацій, суб’єктивного оцінювання дитини (анкети для батьків). На батьківських зборах доречно відзначити найбільш яскраві особливості обдарованих дітей: труднощі у знаходженні близьких за духом друзів; проблеми участі однолітків в іграх, що їм не цікаві; проблеми конформності, тобто намагання підлаштуватися під інших, здаватися таким, як усі; труднощі в школі, де відсутня стимуляція інтелектуального розвитку; ранній інтерес до проблем світобудови і долі.

Обдаровані діти потребують особливого підходу й навчання. У зв’язку з цим у школі рекомендується провести семінар-практикум для педагогів “Робота з обдарованими дітьми. Проблеми й способи її вирішення”, на якому розглянути питання створення умов для виявлення й розвитку обдарованих дітей. Провести діагностичні дослідження серед педагогічних працівників із визначення схильності вчителя до роботи з обдарованими дітьми.

Отже, робота психолога з обдарованими дітьми в системі психологічної служби школи є однією з найбільш пріоритетних проблем і на її вирішення мають бути спрямовані скоординовані зусилля психолога, педагогів і батьків; з огляду на специфіку особистості обдарованої дитини й аналізу плану психолого-

педагогічного супроводу, у цілому можна виділити такі напрями роботи психолога з обдарованими учнями, вчителями й батьками:

- проведення психологічної діагностики;
- психологічна допомога обдарованим школярам у соціально-психологічній адаптації;
- надання школярам методичної, технологічної допомоги в розвитку різних психологічних особливостей і властивостей;
- консультативна і просвітницька робота з дорослими;
- психопрофілактична робота.

Список використаних джерел

1. Баришполь С.В. Посібник практичного психолога: психодіагностика, тестування, розробки уроків психічного розвитку / Баришполь С.В. – Х.: Основа, 2009. – 267[5] с.: іл. – (Серія “Психологічна служба школи”).
2. Бітянова М. Психолог у школі: зміст діяльності й технології / Марина Бітянова. – К.: Главник, 2007. – 160 с. – (Серія “Психологічний інструментарій”).
3. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2-х т. / Блонский П.П. – М.: Педагогика, 1979. – Т.1. – 1979. – 304 с.
4. Боговлянская Д.Б. Одаренность: предмет и метод / Д.Б.Боговлянская // Магистр. – 1994. – №6.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С.Выготский; под ред. В.В.Давыдова. – Т.2.: Проблемы общей психологии. – М., 1982. – С.5-361.
6. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С.Выготский; под ред. Д.Б.Эльконина. – Т.4: Детская психология. – М., 1984. – С.224-268.
7. Гильбух Ю.З. Розумово обдарована дитина / Ю.З.Гильбух – К., 1993.
8. Дружинин В.Н. Природа одаренности / Психология одаренности: от теории к практике / под ред. Д.В.Ушакова. – М.: ПЭР СЭ, 2000. – 80 с.
9. Коробко С.Л. Работа психолога с младшими школьниками: метод. посіб. / С.Л.Коробко, О.І.Коробко. – К.: Літера ЛТД, 2006. – 416 с.
10. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г.С.Костюк. – К.: Знання, 1963. – С.52-60.
11. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избр. труды / Лейтес Н.С. – Москва; Воронеж, 1997. – 280 с.

12. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д.Максименко. – К.: КММ,2006. – 240 с.
13. Матюшкин А.В. Загадки одаренности / А.В. Матюшкин. – М.: Школа-Пресс,1993.
14. Моляко В.А. Психологические проблемы творческой одаренности / В.А. Моляко. – К.: Знание,1995.
15. Принципы, по которым можна создать программу для развития одаренности // Обдарована дитина. – 2004. – №5. – С.7-10.
16. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.И. Савенков – М.: Академия,2000. – 232 с.
17. Туріщева Л.В. 101 схема й таблиця. На допомогу шкільному психологу / Л.В. Туріщева – Х.: Основа,2008. – 94,[2]с. – (Серія “Золота педагогічна скарбниця”).

The modern theoretical bases of the problem of talent and peculiarities of psychological accompaniment of the talented child in the conditions off school psychological service activity are considered in the article.

Key words: talent, talented child, episode talent, situational talent, constant talent.

Отримано: 2.02.2010

УДК 376 – 056. 34 – 053. 4

В.І. Співак

Причини виникнення та корекція гіперактивної поведінки і дефіциту уваги в дошкільному віці

У статті висвітлюються причини виникнення та корекція гіперактивної поведінки і дефіциту уваги у дітей дошкільного віку.

Ключові слова: гіперактивність, дитина, дефіцит, увага, поведінка.

В статтє освещаются причины возникновения и коррекция гиперактивного поведения и дефицита внимания у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: гиперактивность, ребенок, дефицит, внимание, поведение.

Гіперактивний розлад та дефіцит уваги (ГРДУ) є одним з найбільш поширених психоневрологічних розладів і виступає найчастішою причиною порушень поведінки і труднощів навчання в дошкільному і молодшому шкільному віці, проблем у відносинах з оточуючими, а також формування заниженої самооцінки.

Існує безліч теорій відносно того, що викликає у дитини гіперактивний розлад і дефіцит уваги, перевірено і проаналізовано сотні тисяч хворих, але сказати, що картина зрозуміла до кінця, поки що неможливо. Білі плями ще залишаються. Але лікарі і психологи працюють над вирішенням проблеми, працюють успішно і більшість причин вже можна назвати.

В основі ГРДУ лежить функціональна незрілість або порушення роботи підкіркових ядер головного мозку і лобних долей кори головного мозку. Збої в адекватній переробці інформації призводять до того, що різні зорові, звукові, емоційні стимули стають для дитини надмірними, викликають занепокоєння і дратівливість [3].

У походженні ГРДУ важливу роль відіграють і генетичні механізми. У сім'ях дітей з ГРДУ нерідко є близькі родичі, які мали у дитинстві аналогічні порушення [7].

Приблизно у 60-70% випадків провідну роль у виникненні ГРДУ відіграють несприятливі фактори під час перебігу вагітності та пологів. До числа прогностичних несприятливих для розвитку ГРДУ факторів вагітності відносяться: внутрішньоутробна гіпоксія (нестача кисню) плоду, загроза переривання вагітності; тютюнопаління, нераціональне харчування та стреси матері, які виникають під час вагітності [4].

Крім того, несприятливими факторами перебігу пологів прийнято вважати: недоношеність (народження малюка з масою менше 2500 г), передчасні, швидкі або затяжні пологи, стимуляція пологової діяльності. Також фактором ризику є наявність у новонароджених уражень центральної нервової системи різного ступеня вираженості. Напруга і часті конфлікти у сім'ї, нетерпимість і надмірна суворість до дітей посилюють розвиток гіперактивності та дефіциту уваги [2].

Надалі розглянемо основні причини виникнення гіперактивного розладу та дефіциту уваги.

Спадковість. За даними деяких спеціалістів у 57% батьків, діти яких страждають на це захворювання, в дитинстві спостерігались такі ж самі симптоми. Більшість з них на прийомі у лікаря розповідали про своє важке дитинство, про те, як їм непросто було навчатися в школі, про те, що подібні проблеми виникають у їхніх дітей.

Доволі часто в таких сім'ях, окрім симптомів ГРДУ, спостерігаються й інші проблеми: вживання алкоголю, наявність

асоціальних психопатій, афективних розладів. Більшість матерів мають серйозні алергічні захворювання, такі як: астма, екзема або ж страждають на мігрень. Сучасні вчені-генетики намагаються знайти відповідь на питання, який все ж таки ген несе відповідальність за появу гіперактивних розладів та дефіциту уваги [7].

Але дещо вже відомо. Наприклад, є дані про наявність змін генетичного характеру при ГРДУ, локалізованих в 11-й і 5-й хромосомах. Велике значення надається гену рецептора дофаміна D4 і гену-носію дофаміну. Спеціалісти висунули гіпотезу про причини захворювання, в основі якого лежить взаємодія вищеперерахованих генів. І вона викликає зниження функцій нейромедіаторної системи головного мозку. Але пошуки продовжуються. Є надія, що з розвитком молекулярної генетики вони будуть більш результативними.

Вагітність та пологи. За однією з теорій вважається, що ГРДУ пов'язане з органічним ураженням головного мозку, яке може виникнути під час вагітності, пологів, а також в перші дні життя дитини. Найбільшу небезпеку в даному випадку викликає внутрішньоутробна гіпоксія (кисневе голодування плоду), до якого найбільш чутливий мозок, який розвивається. Ось чому дуже важливо, щоб вагітність перебігала нормально, без патологій, щоб майбутня мама дотримувалась усіх вимог, які пред'являє лікар. Відомо, що потреба в кисні у вагітних підвищується на 25-30% за рахунок того, що дитина забирає його з крові матері. Тому потрібно багато гуляти і дихати свіжим повітрям, виїжджати на природу всі дев'ять місяців. А саме головне – відмовитися від цигарок і алкоголю.

Нікотин спазмує артерії матки, позбавляючи дитину харчування і кисню. Крім того, він шкідливий для нервових клітин. Алкоголь, проникаючи через плаценту в кров, наносить потужний удар по мозку, який розвивається. Серйозну загрозу представляють деякі ліки, особливо в першій половині вагітності. Важливим є правильне харчування. Взагалі, будь-які проблеми під час вагітності і пологів – якими б незначними вони не були, можуть мати негативні наслідки, які зазвичай проявляються не відразу після народження дитини, а через деякий час. Мова йде про загрозу викидня, токсикозах, загостреннях хронічних захворювань у матері, перенесених інфекціях.

Доведено, що якщо дитина в утробі матері поводить себе дуже бурхливо, то це може бути ознакою майбутньої гіперактивності. Дуже небезпечні під час вагітності травми живота. Проте, страшні травми не лише фізичні, а й психологічні: різні стреси, а також небажання матері народити дитину.

Велике значення мають імунологічна несумісність за резус-фактором, а також вік батьків. Дослідження засвідчили, що ризик розвитку патології великий, якщо вік матері під час вагітності був до 19 або після 30 років, а вік батька перевищував 39 років [4].

На розвиток захворювання впливають і ускладнення при пологах: передчасні, швидкі або затяжні пологи, стимуляція пологової діяльності, отруєння наркозом при кесаревому розтині, довготривалий (більше 12 годин) безводний період. Пологові ускладнення, пов'язані з неправильним положенням плоду, обмотування його пуповиною, а також асфіксії, можуть викликати внутрішні мозкові крововиливи, різні травми, в тому числі легкі зміщення шийних хребців. Усе це може негативно позначитися на розвитку дитини, її мозковій діяльності. Але, як зазначають лікарі, якщо лікування даних патологій розпочати в ранньому віці, то гіперактивний розлад і дефіцит уваги може не проявитися, а якщо і з'являться його ознаки, то вони будуть набагато слабші, ніж при відсутності лікування [3].

Небезпека перших років життя. Мозок людини формується на протязі перших 12 років її життя, і тому він в цей період найбільш вразливий. Будь-які малозначні удари можуть в подальшому позначитися на здоров'ї дитини. На практиці зустрічається багато випадків, коли матір звертається з приводу загального стану дитини. При огляді дитини, здавалось би, все нормально: ніяких ознак застуди, шлунок, серце – все в нормі. Після розпитувань – де гуляла, з ким, як грається – виявляється, що декілька днів назад, коли дитина впала, то сильно вдарилася головою. Після цього потрібна негайна госпіталізація, багаточисленні діагностичні обстеження і тривале лікування. Не завжди, на жаль, воно приносить максимальний ефект. Але могло все бути набагато простіше, якби батьки негайно звернулися до лікаря [4].

Травми мозку можуть порушити діяльність мозку в будь-якому віці, але в період дозрівання вони особливо небезпечні. Негативно впливають на формування мозку і будь-які захворювання в дитинстві, якщо вони проходять з тривалою високою температурою, а також прийом деяких сильнодіючих препаратів. Невропатологи вважають, що цілий ряд хронічних захворювань, таких як бронхіальна астма, порушення обміну речовин, серцева недостатність, а також часті пневмонії, нефропатії, нерідко стають факторами, які негативно впливають на роботу мозку [2].

Коли дитина підростає (після двох років), на розвиток і становлення її психіки починає впливати навколишній світ, в першу чергу сім'я, характер стосунків з дорослими. Безумовно, якщо малюк

живе серед людей, які постійно конфліктують один з одним, відголос цих конфліктів обов'язково вплине на неї і щоразу боляче ранить її душу. Навіть, якщо дитина і не дуже вникає в ситуацію, обстановка ворожнечі завжди дуже руйнівна і болюча. Дуже погано, коли все це відбувається на фоні нескінченного пияцтва. З цих спостережень можна зробити висновок, що значення біологічних факторів є вирішальним у перші роки життя дитини, але потім збільшується роль соціально-психологічних моментів, і передусім сімейного оточення.

Причиною розвитку психопатології може стати й інша крайність, коли дитина стає цетром Всесвіту, коли все підкорено її бажанням, коли її постійно опікають, стараються догодити. Якими б не були біологічні задатки дитини, при такому вихованні вона втрачає відчуття реальності і контролю. А ось розумне, правильне виховання може в такому віці компенсувати навіть серйозну патологію. Цікавого висновку дійшли західні вчені Р.А. Кінг і Д. Ношпич [4]. Виявляється, не останню роль в тому, як дитина долає існуючі проблеми, відіграє матеріальний статок і побутові умови. Вони встановили, що в багатьох дітей із забезпечених сімей наслідок патології, який виник під час вагітності або під час пологів, зникає до моменту вступу дитини до школи. Тоді, як діти з неблагополучних сімей в цьому відношенні продовжують зберігати патологію.

Дослідження, проведені І.П. Брязгуновим та О.В. Касатиковою [1], показали, що дві третини гіперактивних дітей – це діти з сім'ї високого соціального ризику. До них відносяться такі сім'ї:

- з несприятливим економічним статусом (один або двоє батьків безробітні, незадовільні матеріально-побутові умови, відсутність постійного місця проживання);
- з несприятливою демографічною ситуацією (неповні і багатодітні сім'ї, відсутність обох батьків);
- сім'ї з високим рівнем психологічної напруги (постійні сварки і конфлікти між батьками), труднощі у взаємовідносинах між батьками та дітьми, жорстоке ставлення до дитини);
- сім'ї, які ведуть асоціальний спосіб життя (батьки страждають на алкоголізм, наркоманію, психічні захворювання, ведуть аморальний спосіб життя, здійснюють правопорушення).

Зв'язок з харчуванням. Їжа або харчові добавки вважаються і сьогодні однією з причин ГРДУ. Один із способів лікування – спробувати різноманітні дієти, в основному безцукрові. І донині поширена теорія, що вживання цукру впливає на рівень підвищеної активності. Разом з тим, можна спробувати дієту на обмежений період часу (2-3 місяці) і перевірити, чи покращився стан дитини.

Американські вчені, оглянувши велику кількість непосидючих дітей, стан яких вони встановили як гіперактивний розлад та дефіцит уваги, виявили, що у 74% з них спостерігався розлад метаболізму глюкози. Такі діти могли проявляти бурхливу, нестримну енергію як реакцію не лише на цукор і солодощі, а й на фруктові соки.

Подальше обстеження дітей дошкільного віку з цим діагнозом виявило, що повне вилучення з їхнього раціону продуктів зі штучними консервантами, барвниками, ароматизаторами, а також глутаматом натрію, шоколаду і кофеїну протягом 10 тижнів призвело до суттєвого покращення поведінки приблизно у половини дітей. Вони легше засинали ввечері, рідше прокидалися вночі [5].

Навколишнє середовище. Екологічне становище, яке погіршується з року в рік, призводить до погіршення стану здоров'я у населення, в тому числі й психічного. Особливо від поганої екології страждають діти. Сучасна промисловість буквально перенасичує навколишнє середовище солями важких металів, таких як кадмій, молібден, хром, свинець, алюміній. Кожна з них руйнівна по-своєму. Солі кадмію і молібдену, наприклад, призводять до важких розладів центральної нервової системи. Кадмій широко використовується в різних електроприладах і механізмах: в батарейках, гумі, пластмасах, фотографії та багато ін. Кожна з названих причин захворювання переконлива і підтверджується більшістю досліджень. Але сказати з впевненістю, яка з них домінує, не можна. Швидше за все, тут існує цілий комплекс причин, тобто природа захворювання носить комбінований характер, що і виявляє діагностика.

Розглянувши основні причини, що викликають появу у дітей гіперактивного розладу та дефіциту уваги, ми надалі спробували здійснити емпіричне дослідження даного негативного явища на конкретному контингенті досліджуваних.

В експерименті брали участь діти старших груп дошкільних закладів міста Кам'янець-Подільського (56 осіб), їхні батьки та вихователі. Основні характеристики прояву гіперактивності, імпульсивності, рухового збудження та порушення уваги було вирішено здійснити в процесі проведення анкетування серед батьків та вихователів дошкільників, а виявлення особливостей уваги (стійкості, розподілу та переключення) і рухової активності дошкільників – за допомогою універсальної методики кілець Ландольта.

Аналіз результатів дослідження за допомогою анкетування засвідчив, що 26% опитаних батьків вважають свою дитину схильною до гіперактивної поведінки, в той час, як вихователі серед

даного контингенту дошкільників виділяють 33,3% гіперактивних дітей. Різницю у показниках ми можемо пояснити тим, що батьки є менш об'єктивними в оцінці якостей своїх дітей, а вихователі, все ж таки, виступають у ролі діагноста неупередженими.

За результатами дослідження особливостей уваги старших дошкільників (методика "Кільця Ландольта") було виявлено, що 44,4% з них володіють високим рівнем стійкості уваги, 50% – середнім і лише 5,6% досліджуваних проявили нестійку увагу. Виявляючи рівні продуктивності уваги за цією ж методикою, ми отримали дещо нижчі показники, а саме: 31,5% дітей продемонстрували високу продуктивність, 55,5% – середню та 13% – низьку продуктивність уваги.

Співставляючи дані, отримані в результаті анкетування батьків і вихователів дошкільників та дослідження особливостей уваги, ми виділили групу дітей, які мають схильність до прояву гіперактивної поведінки і дефіциту уваги, що склала 16% від загальної їхньої чисельності (лише в одній дитині була виявлена середня продуктивність і стійкість уваги (Сашко В.). У шести дошкільників (Остап М., Катя Д., Каріна Н., Ірина І., Денис М., Олег С.) увага була середньо продуктивною, проте нестійкою з великими коливаннями. Ще в одній дитині продуктивність уваги була низькою, але відмічалась висока стійкість (Діма Д.). У Насті І., навпаки, стійкість уваги була високою, але низька її продуктивність, а у Максима К. спостерігалась середня стійкість уваги з низькою продуктивністю.

У процесі проведення бесіди з вихователями було виявлено, що високі показники успішності притаманні Сашку В. та Дмитру Д. Ці діти завжди уважні на заняттях, багато запам'ятовують, володіють високим пізнавальним інтересом.

Вихователі звернули також увагу й на те, що Сашко В. часто помічає непримітні на перший погляд особливості предметів. Було відзначено, що Остап М. та Олег С. на заняттях неухважні, непосидючі, вони часто не помічають найголовнішого, успішність в хлопчиків середня. Педагоги групи охарактеризували Ірину І. і Каріну Н. як дітей, що досить непогано встигають на заняттях, вони можуть охопити багато предметів, дуже допитливі, але їм важко зосереджуватися тривалий час на одному предметі, досить непосидючі. Також погана успішність на заняттях спостерігається у Максима К. З метою проведення комплексної психокорекційної роботи з даними дошкільниками вихователям були надані бланки з кільцями Ландольта, таблиці Бурдона і рекомендації з розвитку стійкості і продуктивності уваги.

Наступним завданням нашого дослідження було вивчення особливостей рухової функції дошкільників, що потрапили в групу

ризикую проявів гіперактивної поведінки і дефіциту уваги. Спостерегаючи за довільністю рухових дій цієї групи дітей, ми виявили деякі особливості, які характерні саме для них. Так, в результаті спостереження та бесід з батьками і вихователями, можна було побачити певні особливості, які характерні руховій функції дітей, що мають прояви гіперактивного розладу та дефіциту уваги: не слухають, коли до них звертаються; з великим ентузіазмом хапаються за завдання, але так і не завершують його; відчувають труднощі в організації; часто гублять предмети; уникають нудних та інтелектуальних завдань; часто бувають забудькуватими; непосидючі; балакучі; завжди швидко відповідають, коли їх про щось запитують; їм до душі робота, яку можна зробити дуже швидко; швидко, не сумніваючись, приймають рішення; можуть грубо відмовитися від їжі, яка не подобається; часто відволікаються на заняттях; зазвичай впевнені, що виконають будь-яке завдання; час від часу здається, що вони переповнені енергією; це люди дії, розмірковувати не вміють і не люблять; потребують до себе підвищеної уваги; в іграх не підкоряються загальним правилам; дратуються під час розмови, часто підвищують голос; легко забувають завдання старших, захоплюються грою; їм подобається організувати і керувати; похвала і осудження діють на них сильніше, ніж на інших; легко відволікаються на сторонні стимули; відповідають на запитання не задумуючись і раніше, ніж запитання прозвучало; важко виконують доручення інших; їм важко зберігати увагу при виконанні завдань або в ігрових ситуаціях; часто переключаються від однієї незавершеної справи до іншої.

Отже, можна зробити висновок, що діти, які мають низькі показники стійкості уваги та її продуктивності, демонструють порушення довільності рухової функції й поведінки загалом, потребують допомоги з боку психолога, а також підтримки та розуміння їх проблем з боку вихователів та батьків.

У зв'язку з цим нами була розроблена комплексна, системна психокорекційна програма, впроваджуючи яку, планувалось когнітивні і рухові методи застосовувати в певному ієрархічному порядку, що дозволило б, на нашу думку, зменшити прояви гіперактивності та покращити якісні показники стійкості і продуктивності уваги, що, в свою чергу, буде свідчити про формування її довільності.

Кожне заняття включало в себе ігри, які були спрямовані на розвиток уваги, контроль над імпульсивністю, а також психогімнастичні і тілесно-орієнтовні вправи. Ігри та вправи попередніх занять повторювались на наступних, що сприяло кращому закріпленню пройденого матеріалу.

Загалом, програма корекційно-розвивальних занять базувалась на вправах і програмах, які містяться у працях В.В.Лебединського, О.С.Нікольської та ін. [6] і застосовувалась із урахуванням особливостей дошкільного навчального закладу й індивідуальних особливостей його вихованців.

Відповідно до мети роботи нами були сформульовані наступні завдання програми: вдосконалити довольність і самоконтроль дошкільників; сприяти розвитку їхньої уваги і уяви; сформувати узгодженість дій; створити умови для зняття психоемоційної напруги; сприяти розвитку емоційно-виразних дій, сприяти самостійності; розвивати навички соціальної поведінки; сприяти підвищенню впевненості в собі; сформувати відчуття приналежності до групи; підвищити рівень розвитку пізнавальної сфери; розвивати допитливість, спостережливість.

Проведені заняття базувались на позиціях: мотивуючої сили (ігрові вправи, які активізували позитивно спрямовані мотиви на розвиток зацікавленості та інтересу до навчальних задач); спрямованості на досягнення позитивного результату діяльності та використання результатів у повсякденному житті (ігрові вправи сприяли появі впевненості у можливості власних досягнень, відкриття в собі нових можливостей); створення сприятливої ситуації взаємодії в групах; практичної результативності занять.

З педагогічної точки зору ці завдання сприяли вихованню у дітей соціальної активності, особистісної відповідальності, терпимості, самосвідомості, самовдосконалення.

Ми намагалися охопити всі рівні роботи з учасниками групи: інформаційно-пізнавальний, особистісний, поведінковий.

У програмі використовувались такі прийоми: ігри на розвиток уваги, уяви; ігри і завдання, спрямовані на розвиток довольності; психорелаксаційні вправи, спрямовані на розслаблення у тривожних ситуаціях та зменшення психологічного збудження; психогімнастичні вправи, спрямовані на зближення членів групи; рухливі ігри, спрямовані на емоційне розвантаження; ділові ігри, спрямовані на ознаявлення з новими способами поведінки; поведінкові вправи, які дозволяли продемонструвати дітям можливості розв'язання проблемних ситуацій, конфліктів; творчі вправи.

До структури кожного заняття входили ігри і вправи, які, в першу чергу, спрямовувались на: активізацію підкіркових структур мозку; розвиток довольності уваги; розвиток уваги і пам'яті; розвиток моторики і координації рухів; нормалізацію м'язевого тону.

Програма була представлена у вигляді докладних сценаріїв занять. Психокорекційна програма представляла собою психо-

логічно обгрунтовану послідовність групових занять, розроблених з урахуванням вікових особливостей дітей дошкільного віку. Заняття проводилися один раз на тиждень в ігровій формі. Кожне заняття складалось з декількох завдань і тривало не більше 25-30 хвилин, що повністю відповідає віковим, психологічним і фізичним можливостям старшого дошкільника.

Запропонована програма була чітко структурованою. Кожен блок складався з кількох занять із визначеною темою та кількома розділами:

1) ознайомлення дітей із завданням, у разі необхідності проводилась індивідуальна робота;

2) вправи на згуртування, що проводилися на початку кожного заняття і на першій погляд не були пов'язані з темою. Це дозволяло знімати емоційну напругу, тривожність, послаблювати психологічний захист, порушувати стереотипи поведінки, відбувалася підготовка групи до роботи;

3) обговорення теми занять, дискусія, мета яких – допомогти учасникам зрозуміти, як те, що відбувається на заняттях, може допомогти їм у реальному житті, розвивати творчу активність дітей.

Роль ведучого полягала в тому, щоб дискусія не переросла в суперечку. Зверталась увагу на реальний досвід учасника щодо теми заняття.

4) завдання з набуття навичок, мета яких – допомогти учасникам опанувати певні навички, відчувати специфічні хвилювання.

5) тренінгові ігри та проблемні ситуації, мета яких – навчити ставити себе на місце іншого (учасники у процесі заняття міняються ролями); опанувати різні стилі поведінки; усвідомити реальну користь від засвоєного на занятті; застосовувати навички, що вивчалися, в конкретних життєвих ситуаціях.

6) аналіз проблемних ситуацій, мета яких – з огляду на особливості дітей цієї категорії, закріплювати (і неодноразово) отримані знання і навички.

Роль ведучого полягала в активізації й аналізі поведінки дітей, наданні можливості учасникам усвідомити, як набуті навички можуть використовуватися у взаєминах між людьми.

7) підсумки роботи з теми, мета яких – дати змогу учасникам висловити свою думку про заняття, відчувати, що для ведучого важлива думка кожного. Необхідно було вислухати всіх учасників. Якщо ж дитина відмовчувалась, її активізовували запитаннями. Враховувались навіть односкладові відповіді. Важливими були відповіді на такі запитання: Що нового ви сьогодні дізналися? Як

це може допомогти вам у житті? Що сподобалося на занятті? Що не сподобалося? та ін.

8) вправи на релаксацію, мета яких – розслаблення у тривожних ситуаціях та зменшення психологічного збудження.

Після проведення психокорекційних занять ми виявили ряд цікавих фактів:

1) якщо під час констатувального експерименту 9 дітей з групи ризику продемонстрували низький рівень продуктивності уваги, то після серії психокорекційних занять жоден з досліджуваних не виявив низької продуктивності уваги; 1 дошкільник на початку обстеження продемонстрував середній рівень продуктивності уваги, то після психокорекційних занять такий рівень показали уже 8 осіб; на початковому етапі дослідження жоден з дошкільників цієї групи не проявляв високого рівня продуктивності уваги, то після проведених занять цей рівень був притаманний 2 дошкільникам;

2) якщо під час констатувального експерименту низький рівень стійкості уваги продемонстрували 5 осіб, то після проведення психокорекційних занять таких досліджуваних виявлено не було; на початку нашого дослідження лише 2 дошкільників показали середній рівень стійкості уваги та 3 високий, а наприкінці – 5 середній та 5 високий.

Загалом заняття у групі розвитку стали своєрідним ланцюжком, що забезпечив успішний перехід від дошкільного дитинства до молодшого шкільного віку і, що не менш важливо, – завдяки таким заняттям у багатьох дітей значно знизилась прояви гіперактивності та дефіциту уваги, про що засвідчила проведена нами після занять бесіда з батьками та вихователями, Зокрема, батьки відмітили, що їхні діти стали менше відволікатись на сторонні подразники, можуть зосередити увагу на деталях завдання, стали дотримуватись режиму дня, стали більш організованими та менш збудливими. Педагоги, в свою чергу, зазначили, що дошкільники стали уважнішими, менш запальними та імпульсивними.

У зв'язку з цим, зазначаємо, що якщо батьки і педагоги розуміють проблеми дитини, спільно виробляють підходи і вимоги у її вихованні, організовують своєчасну корекційну і медикаментозну підтримку, то до початку шкільного навчання прояву ГРДУ можуть бути подолані, що в кінцевому результаті і визначить шкільну успішність дитини.

Список використаних джерел

1. Брызгунов И.П., Касатиков Е.В. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 342 с.

2. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. Записки детского психиатра. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
3. Гатина С.В., Пивоварова Е.В., Сафронова Е.В., Семенович А.В., Серова Л.И. Схема нейропсихологического обследования детей. – М.: Медицина, 1998. – 134 с.
4. Гиперактивность и дефицит внимания у детей / Под ред. А.М. Максимова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 224 с.
5. Дробинский А.О. Синдром гиперактивности с дефицитом внимания // Дефектология. – №1. – 1999. – С. 31-36.
6. Лебединский В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 53 с.
7. Маценко В.М. Індивідуальний розвиток дитини. – К.: Главник, 2007. – 128 с.

The article states the excuses of arising and correction the hyperactive behaviour and attention shortage by the children under school age.

Key words: hyperactivity, child, shortage, attention, behaviour.

Отримано: 5.03.2010

УДК 159. 923. 2

Л.М. Співак

Проблема співвідношення між феноменами “національна самосвідомість” та “етнічна самосвідомість” у психології

У статті проаналізовано основні теоретичні підходи до визначення понять “національна самосвідомість” та “етнічна самосвідомість” у психологічній науці.

Ключові слова: національна самосвідомість, етнічна самосвідомість, нація, етнос, національна ідентичність, етнічна ідентичність.

В статье проанализированы основные теоретические подходы к определению понятий “национальное самосознание” и “этническое самосознание” в психологической науке.

Ключевые слова: национальное самосознание, этническое самосознание, нация, этнос, национальная идентичность, этническая идентичность.

В умовах розвитку сучасної Української держави одним з нагальних завдань виступає консолідація української нації. Розв'язання цього завдання є неможливим без розробки концептуальних і прикладних аспектів національної самосвідомості у психологічній науці. Більшість науковців й дотепер неоднозначно трактують такі значущі для сучасної національної психології поняття, як “національна самосвідомість”, “національна ідентичність” і т. ін.; досить часто змішуючи чи ототожнюючи ці поняття з іншими етнопсихологічними термінами: “етнічна самосвідомість”, “етнічна ідентичність” і т. ін.

Національна психологія як галузь соціальної психології чи розділ етнопсихології з'явилась нещодавно. Предметом вивчення національної психології, на думку А.С. Бароніна, є національно-психологічні особливості народів, тобто їх психічний стан [3]. Однак, на нашу думку, в цьому визначенні також мають місце термінологічні неточності, змішування та ототожнення понять, що ще раз вказує на потребу в їх чіткому розмежуванні. Адже мова повинна йти про націю як об'єкт вивчення, а не про народ.

У зв'язку із вищезгаданим, російські дослідниці Г.М. Андреева та Т.Г. Стефаненко слушно зазначають, що в науці немає єдності у термінологічному питанні. Так, існує багато різноманітних поглядів на значення поняття “етнос”, що призводить до його неоднозначності. Більшість науковців досліджують психологічні характеристики у зв'язку з культурою, а не з етносом.

Г.М. Андреева вказує на те, що “поняття “психологічний склад нації” є досить складним для операційного визначення. Тому в етнопсихології здійснено не одну спробу відшукати такі еквіваленти до цього поняття, які були б найбільш прийнятними для їх використання в емпіричних дослідженнях. В якості синоніма до поняття “психологічний склад нації” вживаються поняття “національний характер”, “національна самосвідомість” чи просто “національна психологія”. Однак, введення великої кількості таких понять не вирішує проблеми і лише вносить термінологічні розбіжності, яких не можна допустити” [1, с. 220].

Відсутність єдності у розумінні понять “етнос” і “нація” призводить до деякої неоднозначності у визначенні феноменів “етнічна самосвідомість”, “національна самосвідомість”, “етнічна ідентичність”, “національна ідентичність” та ін.

Щоб глибше розібратися в сутності національної самосвідомості, національної ідентичності, національного характеру та інших понять

національної психології, відокремити їх від відповідних етнопсихологічних феноменів, що й виступає метою нашої наукової статті, проаналізуємо основні теоретичні підходи до їх визначення, що представлені роботами А.С. Бароніна, А.М. Березіна, М.Й. Борисhevського, Ю.В. Бромлея, Н.О. Євдокимової, В.С. Мухіної, А.А. Налчаджяна, Е.Д. Сміта, Г.У. Солдатової, Т.Г. Стефаненко, О.В. Шевченко та ін.

Деякі психологічні аспекти національного та етнічного розкрито у дослідженнях відомого радянського етнографа Ю.В. Бромлея. Для обґрунтування феноменів “етнічна самосвідомість”, “національна самосвідомість” і відмінностей між ними дослідник звертається до сутності понять “етнос” та “нація”. Для визначення поняття “етнос” він використовує географічні та соціальні характеристики. Етнос – це стійка сукупність людей, які проживають на певній території, що склалася історично. Представники етносу вирізняються загальними, відносно стабільними особливостями психіки, культури і мови. Прикладом етносу виступає нація як економічна та соціальна спільність людей. У зв’язку з означеним вище, Ю.В. Бромлей під етнічною самосвідомістю розуміє усвідомлення етносом власної єдності та відмінностей від інших подібних сукупностей людей. У визначенні національної самосвідомості представлено три основні компоненти: 1) когнітивний; 2) диференціюючий (чи ідентичність); 3) ціннісний. До національної самосвідомості дослідник відносить: 1) уявлення певної національності про неї саму (когнітивний); 2) уявлення національності про її належність (диференціюючий або ідентичність); 3) усвідомлені інтереси, ціннісні орієнтації та настанови щодо інших національностей (ціннісний) [6; 7].

Таким чином, Ю.В. Бромлей звертає увагу на те, що поняття “нація” є похідним і набагато вужчим від поняття “етнос”. Водночас, структура національної самосвідомості може узагальнено представляти і структуру етнічної самосвідомості. Тобто, суттєвих відмінностей у визначенні дослідником етнічної та національної самосвідомості ми не помітили.

Розглянемо основні підходи до визначення феноменів “національна самосвідомість” та “етнічна самосвідомість” у психологічній науці.

Етнопсихологи А.С. Баронін, А.А. Налчаджян, Т.Г. Стефаненко та ін. вслід за етнографами і етнологами спершу розкривають сутність понять “етнос”, “народ” і “нація”, і лише згодом – сутність відповідних психологічних феноменів.

Вітчизняний дослідник А.С. Баронін дотримується думки про те, що народність і нація є видами етнічної спільності (етносу), яка

являє собою вид стійкого соціального угруповання людей, виникнення якого зумовлено історичною детермінантою. Водночас, нація розглядається як найвища форма етнічної спільності. Порівняно з етносом, нація має інший рівень соціально-економічного розвитку. Якщо внутрішня структура етносу ґрунтується на родинних зв'язках, то внутрішня структура нації – на соціальному принципі. Націю визначає наявність такої сукупності основних ознак: спільність території, економічного життя, мови, матеріальної та духовної культури, етнічної самосвідомості.

За А.С. Бароніним, національна самосвідомість – це “відносно стійка, усвідомлена, що переживається як неповторна, система уявлень індивіда про себе як про представника певної нації” [Б2, с. 78].

Етнічна самосвідомість виникає в результаті існування протиставлення етнічної групи оточуючому світу. Порівняно з національною самосвідомістю, яка може існувати лише в усвідомленому вигляді, етнічна самосвідомість існує як в усвідомленому, так і в неусвідомленому видах. Одним із проявів етнічної самосвідомості виступає усвідомлення людиною себе як суб'єкта етнічної спільності [Там само], тобто етнічна ідентичність.

Отже, А.С. Баронін розрізняє поняття “етнічна самосвідомість” і “національна самосвідомість” за ознакою усвідомлення, за змістовним наповненням згідно з розкритими вище поняттями “етнос” і “нація”.

Зарубіжний науковець А.А. Налчаджян також вважає, що не кожний етнос є нацією. Етнос може вважатися народом, якщо він має власну єдину батьківщину – національну територію. За певних умов: наявності спільних органів самоуправління та спільної території, тобто в єдиній державі; наявності емоційних взаємозв'язків, однієї мови, спільного культурного спадку, віри у спільне походження, етнос перетворюється в націю.

Отже, нація виступає найвищою формою розвитку етносу.

Однак, диференціюючи етнос і націю, дослідник визначає лише етнічну самосвідомість. Він виокремлює етнічну самосвідомість на рівні особистості (тобто на індивідуальному рівні) та на рівні усього етносу (тобто на колективному рівні). Етнічна самосвідомість (чи етнічна “Я-концепція” за А.А. Налчаджяном) на особистісному рівні розкривається за допомогою етнічного “Я-образу”, до складу якого входять: уявлення індивіда про себе як про представника певного етносу; уявлення людини про які-небудь фізичні та психічні якості, які є спільними для усіх представників цього етносу; уявлення про деякі спільні культурні ознаки свого етносу – національна мова,

історія, походження, певні звички і цінності, загальнонаціональні символи; позитивна психічна ідентифікація зі своєю спільністю. Етнічна самосвідомість на рівні усього етносу, яку дослідник також характеризує за допомогою етнічного “Я-образу”, є системою загальних уявлень щодо власної етнічної групи, її походження, особливостей культури та психічного складу, що є у більшості членів цього етносу [12].

Російська вчена Т.Г. Стефаненко вважає, що поняття “етнос” слід використовувати у значеннях “народ”, “національна спільність”. Під поняттям “етнос” вона розуміє групу людей, які усвідомлюють себе його представниками на основі таких природних і стійких етнодиференціюючих ознак: мова, релігія, норми і цінності, уявлення про батьківщину, народне мистецтво, історична пам’ять, міф про спільних предків і т. ін. Зауважимо, що саме в цьому визначенні “етносу” чітко простежується його психологічний аспект, що виявляється в етнічній ідентичності та самоідентичності.

Етнопсихолог зазначає, що етнічна ідентичність є результатом когнітивного та емоційного усвідомлення людиною себе в якості представника певного етносу. Ідентичність відображає рівень ототожнення індивіда з своїм етносом і рівень його відмінності від інших етносів. Так, Т.Г. Стефаненко вказує: “доцільним є розгляд етнічної ідентичності як переживання взаємин “Я” та етнічного середовища – власного ототожнення з однією етнічною спільністю і відокремлення від інших” [17, с. 240].

В етнічній ідентичності дослідницею вирізняється два рівні: свідоме та несвідоме. Т.Г. Стефаненко зауважує, що до етнічної ідентичності, окрім усвідомлення, відносяться “сприймання, розуміння, оцінювання переживання своєї належності до етнічної спільності” [16, с. 14].

Водночас, Г.У. Солдатова вказує на значущість емоційного компонента етнічної ідентичності. Вона відзначає: “Гідність, гордість, образи, страхи виступають важливими критеріями міжетнічного порівняння. Ці почуття ґрунтуються на глибокому емоційному зв’язку з етнічною спільністю і моральних зобов’язаннях щодо неї, які формуються в процесі соціалізації індивіда” [15, с. 49].

Український науковець М.Й. Боришевський вбачає багато спільного у національному та етнічному. В зв’язку з цим, вчений визначає феномен “національної самосвідомості” як “усвідомлення особистістю себе часткою певної національної (етнічної) спільності та оцінку себе як носія національних (етнічних) цінностей, що склалися в процесі тривалого історичного розвитку національної

спільноти, її самореалізації як суб'єкта соціальної дійсності” [5, с. 138]. У цьому визначенні чітко представлено такі компоненти самосвідомості: ідентичність і оцінний.

Російська дослідниця В.С. Мухіна вважає, що серед компонентів етнічної самосвідомості необхідно виокремити споконвічну культуру, ціннісні орієнтації етносу і т. ін. [10].

Вивчаючи психологічні чинники генези національної самосвідомості особистості, сучасний український дослідник А.М. Березін також не розмежовує психологію етнічного та національного. Він зазначає: “Усвідомлення себе представником і носієм таких етнокультурних проявів і складає психологічну сутність національної, етнонаціональної самосвідомості ...” [4, с. 4].

А.М. Березін вказує на те, що національна самосвідомість виступає результатом діяльності свідомості, природи людини, її психофізіологічної реальності, узагальнюючою психологічною ознакою якої є тип традиційності як форми, способу етнокультурного буття; тоді як інтегральним виявом ментальності є життєве психічне настановлення. На думку дослідника, важливою передумовою самореалізації особистості виступає її прагнення до самоідентифікації з нацією, утвердження самоцінності історичної пам'яті, вибудова на її засадах аксіологічної системи [Там само]. Отже, науковець не бачає значної різниці між психологією національного та етнічного, використовуючи поняття “етнонаціональна самосвідомість”.

Дотримуючись структурного підходу, українська дослідниця Н.О. Євдокимова у результаті проведеного теоретичного аналізу робить спробу визначення національної самосвідомості на індивідуальному рівні. На її думку, національна самосвідомість – це “особлива динамічна якість особистості, яка полягає в усвідомленні особистістю своєї національної належності, специфічних рис нації (що відрізняють її від інших націй), її історичного минулого, сучасного і майбутнього, ставлення до цінностей, які нація напружувала у процесі розвитку; у готовності підпорядковувати особисті інтереси інтересам нації; відповідальності за збереження і розвиток культурно-історичних надбань; повазі у ставленні до представників інших націй; у самореалізації особистості як суб'єкта соціальної дійсності, відображає її позицію в державотворчих процесах” [8, с. 6].

У поданому визначенні автор, як і інші дослідники, виокремлює такі структурні складові національної самосвідомості: національна ідентичність, національні цінності, ставлення до національного тощо. Тобто, феномен “національної самосвідомості” розглядається Н.О. Євдокимовою з урахуванням його психологічної структури та

сутності поняття “нація”, що є схожим до розуміння цього поняття А.С. Бароніним.

Найбільш повно психологічний смисл феномена “національна самосвідомість” розкриває таке його визначення: національна самосвідомість – це сукупність поглядів, знань, оцінок, ідеалів, що відображають специфічний зміст, рівень і особливості уявлень представників національної спільноти про минуле, сучасне і майбутнє свого розвитку, про місце і призначення серед інших спільнот, а також характер взаємовідносин з ними. Національна самосвідомість відображає ступінь засвоєння елементів загально-національної свідомості окремими представниками нації. Усвідомлення особистістю себе як представника певної національності відбувається на двох рівнях: 1) низькому (досить часто підсвідомому) – емоційно відчужене співпереживання власної єдності з іншими представниками етнічної спільноти (етнічна ідентичність); та 2) високому – раціональне, глибоке усвідомлення національної належності (національна ідентичність). Важливим психологічним механізмом формування національної самосвідомості виступає рефлексія. Розвиток національної самосвідомості передбачає появу таких національних почуттів: почуття любові до своєї Батьківщини, свого народу, національної культури і рідної мови; почуття причетності до долі свого народу, своєї країни; почуття національної гордості чи національного невдоволення; готовності й волі до здійснення національної мети. Отже, національна самосвідомість – це самоусвідомлення та самооцінювання власного “Я” як представника певної національності, свідомого та активного виразника національних інтересів, невід’ємної частки свого народу, його національного духу і долі [13].

Слід відзначити, що таке розуміння феномена “національна самосвідомість” є найбільш близьким до визначення поняття “самосвідомість” у психологічній науці [2] та повною мірою відображає сутність поняття “нація” за визначенням А.С. Бароніна, яке, на нашу думку, найбільш точно розкриває його значення.

Узагальнюючи розглянуті вище погляди, зазначимо, що основним компонентом національної чи етнічної самосвідомості науковці називають національну або етнічну ідентичність, відповідно.

Відомий етнограф Ю.В. Бромлей визначає національну ідентифікацію як уявлення людини про типові характеристики своєї спільноти, її якості як цілого – автостереотипи [6; 7], що розглядаються як думки, судження, оцінки, що стосуються власної етнічної (чи національної) спільноти, і зазвичай мають комплекс позитивних

оцінок. Виникнення автостереотипів пов'язано з розвитком етнічної (або національної) самосвідомості та усвідомленням належності до певної етнічної (чи національної) групи, що виявляється у формуванні почуття “Ми”.

Звернувшись до визначення Е.Д. Сміттом поняття “нація”, можна зробити висновок про зміст поняття “національної ідентичності”. На думку науковця, нація – це сукупність людей, які вирізняються своєю назвою, власною історичною територією, спільними міфами, історичною пам'яттю, спільною масовою громадською культурою, спільною економікою, однаковими для всіх юридичними правами і обов'язками. Національна ідентичність – це усвідомлення індивідом власної належності до такої сукупності людей, що мають перераховані вище характеристики [14].

До структури національної ідентичності М. Барретт відносить два компоненти: 1) когнітивний; 2) афективний. Зміст когнітивного компонента складають: знання про існування національної групи, знання про національну територію, символіку, звичаї, традиції, історичні події та героїв, віднесення себе до даної національної групи; приписування представникам своєї національної групи спільності походження, загальної спорідненості, типових якостей та віра в наявність взаємозв'язку із своєю національною групою. Афективний компонент національної ідентичності утворюють ступінь прихильності та її суб'єктивна актуальність. Ступінь прихильності до національної ідентичності виявляється у значущості належності індивіда до певної національної групи, почуття належності до даної національної групи, почуття щодо проживання на даній території. До афективного компонента національної ідентичності відносяться такі почуття: національна гордість чи сором, національна самоповага чи зневага та ін. [18].

Е.Д. Смітт виокремлює колективний та індивідуальний аспекти національної ідентичності. Колективна національна ідентичність може пов'язуватись з поняттям “роду”, чи з поняттям “території” або з соціоекономічними характеристиками [14]. М. Барретт виділяє національний рівень ідентифікації, у якому міститься два компоненти: 1) етнічність; 2) національність [18].

Описаний вище підхід щодо компонентів національного рівня ідентифікації є свідченням того, наскільки тісно переплітаються між собою психологія національного та етнічного, що призводить до змішування понять “національна ідентичність” та “етнічна ідентичність”. Так, С. Кисельов [9] і Л. Нагорна [11], слушно зазначають, що незважаючи на складність понять “нація” та “етнос”, а також співпадання у виняткових випадках національної та етнічної

ідентичності, такі поняття не можна ототожнювати. Водночас, С. Кисельов звертає увагу на те, що поняття “національності” визначалось через поняття “етнічного походження” у колишньому Радянському Союзі. Схожої думки дотримується Т.Г. Стефаненко, зауважуючи, що етнічна ідентичність є найбільш доступною формою соціальної ідентичності в Росії: для більшості людей найпростішим є самоотожнення з “народом”, оскільки радянська паспортна система перетворила “національність” в расову категорію, що визначається по “крові” (за походженням батьків). Зазвичай, поняття “національність” ототожнюється з поняттям “громадянство” [17].

Під поняттям “національна ідентичність” ми розуміємо усвідомлення людиною власної належності до певної нації, що має свою назву, власну історичну територію, спільні міфи, історичну пам’ять, спільну масову громадську культуру, свою мову, спільну економіку, однакові для всіх юридичні права та обов’язки. Етнічна ідентичність, яка існує в усвідомленому та неусвідомленому видах, розглядається як усвідомлення індивідом своєї належності до певної етнічної спільності за етнодиференціюючими ознаками (за Т.Г. Стефаненко). В національній та етнічній ідентичності виокремлюються когнітивний і емоційний компоненти.

Різноманіття представлених поглядів у психологічних і етнографічних дослідженнях зумовлює потребу в глибокому теоретичному та експериментальному вивченні психології національного, що й виступить предметом наших подальших наукових пошуків.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. — М.: Аспект Пресс, 1996. — 375 с.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — Спб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 672 с.
3. Баронин А.С. Этническая психология / А.С. Баронин. — Киев: Тандем, 2000. — 264 с.
4. Березін А.М. Психологічні чинники генези національної самосвідомості особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.М. Березін. — К., 2002. — 208 с.
5. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість та ідентифікація громадян як чинник демократичних перетворень в українському суспільстві / М.Й. Боришевський // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні. — К.: Український центр політичного менеджменту, 2003. — С. 138–144.

6. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса / Ю.В. Бромлей. – М.: Наука, 1983. – 412 с.
7. Бромлей Ю.В. Этнос и этнография / Ю.В. Бромлей. – М.: Наука, 1973. – 283 с.
8. Євдокимова Н.О. Участь у скаутському русі як психологічна умова розвитку національної самосвідомості підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Н.О. Євдокимова. – К., 2005. – 19 с.
9. Кисельов С. Національна ідентичність українців // Політичний менеджмент. – 2003. – № 2. – С. 31-40.
10. Мухина В.С. Этническое самосознание в контексте межэтнических отношений / В.С. Мухина // Психология сегодня. Ежегодник. – М., 1996. – Том 2. Выпуск 1. – 253 с.
11. Нагорна Л. Поняття “національна ідентичність” і “національна ідея” в українському термінологічному просторі // Політичний менеджмент. – 2003. – № 2. – С. 14-30.
12. Налчаджян А.А. Этнопсихология / А.А. Налчаджян. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 381 с.: ил.
13. Політологічний енциклопедичний словник: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів / За ред. Ю.С. Шемшученка, В.Д. Бабкіна. – К.: Генеза, 1997. – 400 с.
14. Сміт Е.Д. Національна ідентичність / Е.Д. Сміт. – К.: Основи, 1994. – 223 с.
15. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. – М.: Смысл, 1998. – 389 с.
16. Стефаненко Т. Г. Социальная психология этнической идентичности: автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора психол. наук: спец. 19.00.05 “Социальная психология” / Т.Г. Стефаненко – М., 1999. – 14 с.
17. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. 4-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 368 с.
18. Barret (1996). English children’s acquisition of a European identity. In: Breakwell, G. & Lyons, E (Eds) changing European identities: Social-psychological Analyses of Social Change. Oxford Pergamon Press. – 454 p.

In this article analyzes the main theoretical approaches to the definition of the phenomenon of “national consciousness” and “ethnic consciousness” in psychological science.

Keywords: national consciousness, ethnic consciousness, Ethnic Group, Nation, national identity, ethnic identity.

Отримано: 18.03.2010

Дослідження особливостей когнітивного компонента різновікових взаємин молодших школярів

У статті подано характеристику та представлено результати дослідження особливостей когнітивного компонента різновікових взаємин учнів молодшого шкільного віку.

Ключові слова: різновікові взаємини, когнітивний компонент, соціальний інтелект.

В статтю дана характеристика і представлені результати дослідження особливостей когнітивного компонента різновікових взаємин учнів молодшого шкільного віку.

Ключевые слова: разновозрастные взаимоотношения, когнитивный компонент, социальный интеллект.

Постановка проблеми

Міжособистісні взаємини посідають чільне місце серед багатьох факторів, що визначають формування особистості молодшого школяра. Особливу увагу психологів привертають взаємини учнів початкової школи з учителем та однолітками. У вітчизняній літературі автори не виокремлюють напрям взаємин молодшого школяра з дітьми різного віку, що становить помітну прогалину у комплексі досліджень системи міжособистісних взаємин учнів початкової школи.

Психологічний аналіз педагогічних технологій спільного навчання учнів різного віку, які використовували видатні педагоги Я.Корчак, Я.Коменський, В.Ф.Одоевський, К.Д.Ушинський, С.Ф.Русова, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, переконливо свідчить про те, що різновікове спілкування учнів дає змогу збагатити їх досвід міжособистісних взаємин, сприяє пізнанню дитиною себе та інших, створює додаткові сфери саморегуляції. Значущість різновікового спілкування визначається й тим, що воно, з одного боку, формує особливе середовище взаємин, надає додаткові можливості для реалізації успішності дітей у їх спілкуванні, а з іншого – сприяє формуванню та прояву їх особистісної ідентифікації.

Значення взаємин для розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку вивчали М.І.Боришевський [3], Л.С.Виготський [4],

В.В.Давидов [5], Д.Б.Ельконін [14], В.С. Мухіна [8], Г.А.Цукерман [13] та ін. Виявлено, що міжособистісні взаємини відіграють важливу роль у формуванні новоутворень особистості молодшого школяра, пізнавальної, емоційно-вольової сфери, у моральному вихованні.

Розробка методики експериментального дослідження та програми формування різновікових взаємин молодших школярів передбачає з'ясування питання про структуру взаємин. Ряд вітчизняних психологів намагались класифікувати міжособистісні взаємини і виділити основні їх параметри (О.О.Бодальов [2], Я.Л.Коломінський [7], В.М.М'ясіщев [6], М.М.Обозов [9], А.В. Петровський [10], О.О.Смірнова [12] та ін.). Аналіз запропонованих різними дослідниками поглядів щодо структури міжособистісних взаємин свідчить про можливість звести всі запропоновані складові до когнітивного, мотиваційного та поведінкового компонентів. Дослідники також підкреслюють важливу роль когнітивного компонента у різного виду міжособистісних взаєминах.

Метою даної статті є висвітлення результатів експериментального дослідження когнітивного компонента різновікових взаємин молодших школярів.

Завдання статті: розкрити сутність когнітивного компонента різновікових взаємин учнів молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу

Різнорікова група об'єднує дітей, які відрізняються не тільки своїми фізичними, але й розумовими можливостями, інтересами, знаннями, уміннями тощо. Зрозуміло, що взаємини таких різних дітей будуть мати свою специфіку і суттєво відрізнятимуться від міжособистісних взаємин у групі ровесників. У ситуації різновікових взаємин когнітивний компонент пов'язаний із пізнанням людини іншого віку і включає такі показники, як усвідомлення дітьми ознак "старшого" і "молодшого" у взаєминах, розуміння ними моральних понять, загальний і соціальний інтелект, здатність зрозуміти і прийняти точку зору як молодшого, так і старшого за віком, передбачити поведінку людини іншого віку. Саме когнітивний критерій визначає, чи матимуть реалізацію прагнення молодших школярів до різновікових взаємин.

Констатувальним дослідженням було охоплено 323 учні початкових класів шкіл м. Кам'янець-Подільського та Кам'янець-Подільського району. Методом спостереження за взаєминами дітей старшого і молодшого віку у вільних, ненормованих дорослим ситуаціях було виявлено три рівні розвитку різновікових взаємин: *високий* (діти зуміли самостійно встановити з молодшими довготривалий позитивний емоційний контакт), *середній* (діти не зуміли

встановити позитивний емоційний контакт з молодшими самостійно, але змогли це зробити за допомогою експериментатора), *низький* (діти, які зуміли встановити з молодшими контакт, але він тривав недовго, або набув конфліктного характеру, та діти, які не зуміли встановити контакт з молодшими).

Нашим завданням стало виявити особливості когнітивного розвитку молодших школярів з різним рівнем різновікових взаємин. Основними методами дослідження виступали опитувальники та тести, орієнтовані на виявлення таких особливостей когнітивного розвитку дитини молодшого шкільного віку, які мають першочергове значення для різновікових взаємин, а саме: методика “Визначення рівня розуміння моральних понять”, методика “Загальна орієнтація дітей в оточуючому світі і запас побутових знань”, проєктивна методика “Проблемна ситуація”, написання твору “Яким я бачу свого товариша”; кількісне та якісне опрацювання отриманих даних.

Методика “Яким я бачу свого товариша” була нами використана для того, щоб виявити: вибір дитиною позиції “старшого” чи “молодшого” у різновікових взаєминах, розуміння моральних якостей, які повинні бути у товариша іншого віку.

Основним критерієм, за якими здійснювалась кількісна обробка результатів, став вибір дитиною переважаючої позиції у різновікових взаєминах. Якісна обробка результатів була спрямована на виявлення індивідуальних особливостей мотивації молодшими школярами вибраної позиції та характерних особливостей поведінки у різновікових взаєминах.

Результати дослідження (див. табл. 1) показали наявність суттєвих відмінностей у виборі позиції “старшого” чи “молодшого” дітьми з різним рівнем різновікових взаємин. Разом з тим, у кожній із виділених нами груп спостерігались певні індивідуальні особливості мотивації молодшими школярами вибраної позиції.

Таблиця 1

Особливості вибору позиції “старшого” чи “молодшого” дітьми з різним рівнем різновікових взаємин

Рівні різновікових взаємин	Вибрана позиція (%)		
	Старшого	Молодшого	Непевна
Високий	40,0	36,0	24,0
Середній	28,8	19,2	52,0
Низький	69,1	14,0	16,9

Твори дітей з високим рівнем різновікових взаємин відрізнялись адекватним розумінням особливостей характеру і поведінки як старшого, так і молодшого товариша. У виборі друга такі діти не

тільки надають перевагу моральним якостям (ввічливий, вірний, добрий, надійний), але й адекватно, змістовно і правильно розкривають їх специфіку.

Діти, які увійшли до групи середнього рівня різновікових взаємин, виявили міркування, які опирались більше на розкриття відповідності поведінки морально-етичним нормам, ніж на зміст моральних якостей старшого чи молодшого друга. Вибираючи позицію старшого, ці діти, у більшості випадків, керувались бажанням отримати схвалення вчителів чи батьків, молодшого, – заслужити повагу одноліток.

Для творів дітей, які були виділені нами у групу з низьким рівнем різновікових взаємин, притаманний описовий характер зовнішності й поведінки старшого друга. Зміст моральних якостей товариша розкривався обмежено, в основному ситуативно. Виявлено перевагу егоцентричних мотивів під час вибору позиції старшого друга.

Результати аналізу методики дають змогу дійти висновку, що адекватне сприйняття позиції “старшого” чи “молодшого” та моральна поведінка у різновікових взаєминах залежить від рівня моральних знань дитини. Отже, з метою поглибленого дослідження, для виявлення відповідності моральних знань моральній поведінці у різновіковій взаємодії нами була використана методика “Визначення рівня розуміння моральних понять”.

Отримані дані (див. табл. 2) свідчать про те, що глибина розуміння моральних понять дітьми з різним рівнем різновікових взаємин є досить відмінною. Майже усі діти з високим рівнем різновікових взаємин показали адекватне володіння змістом запропонованих понять, тоді як діти з низьким рівнем різновікових взаємин у більшості випадків розкрили поняття обмежено, або ж виявили відсутність розуміння моральних понять.

Таблиця 2

Розуміння моральних понять молодшими школярами з різним рівнем різновікових взаємин

Рівні різновікових взаємин	Розуміння моральних понять (%)		
	Адекватне розкриття змісту	Обмежене розкриття	Відсутність розуміння
Високий	74,2	18,3	8,5
Середній	67,1	25,6	7,3
Низький	52,4	31,6	16,0

Якісний аналіз змісту висловлювань дітей виявив, що, характеризуючи моральні поняття, діти з низьким рівнем різновікових взаємин найчастіше відзначають особливості поведінки

товариша: “вітається – не вітається”, “пригощає – не пригощає”, “слухається – не слухається”. Так, наприклад, “добрим” вважали того, хто “дає цукерки”, “хто робить людям добро”; “злий – той, хто ні з ким не ділиться, всіх ображає”.

Міркування учнів з високим рівнем різновікових взаємин розкривають яскраву картину дитячого спілкування та емоційного переживання, що стосується глибинних станів їх внутрішнього світу. Серед висловів були такі: “Сміливий завжди прийде на допомогу”, “Добрий – це той, хто робить добро і не вимагає винагороди”, “Злий сміється, якщо хтось потрапив у біду” тощо.

Отримані нами результати підтверджують думку психологів (В.В.Абраменкова [1], М.І.Боришевський [3], С.Г.Якобсон [11]), які вважають, що досвід моральних взаємин має великий вплив на розуміння дитиною суті моральних якостей. Нами виявлено тісний позитивний зв’язок між успішністю взаємодії досліджуваних з дітьми іншого віку та рівнем розуміння ними моральних понять. Отримані результати дослідження підтвердили наше припущення, що різновікові взаємини у молодшому шкільному віці є важливою психологічною умовою розвитку морально-етичної сфери учнів.

Наступне завдання нашого дослідження полягало у тому, щоб за допомогою методики Р.С.Немова “Загальна орієнтація дітей в оточуючому світі” виявити, чи має вплив загальний інтелект дитини молодшого шкільного віку на рівень різновікових взаємин. Результати проєктивної методики “Проблемна ситуація” дали нам можливість співвіднести розвиток загального та соціального інтелекту дітей з різним рівнем різновікових взаємин.

Таблиця 3

Дослідження загальної орієнтації в оточуючому світі молодших школярів з різним рівнем різновікових взаємин

Рівні різновікових взаємин	Рівень загальної орієнтації в оточуючому світі (%)		
	Оптимальний	Задовільний	Незадовільний
Високий	46	46	8
Середній	33,4	56,8	9,8
Низький	33,8	44,4	21,8

Дослідженням було виявлено (див. табл. 3) розвинений загальний і соціальний інтелект у дітей з високим та середнім рівнем розвитку різновікових взаємин. Також встановлено, що діти з низьким рівнем розвитку різновікових взаємин характеризуються низькими показниками соціального інтелекту при тому, що загальний інтелект може бути високим.

Отже, результати дослідження виявили відмінності усіх показників когнітивного компонента у дітей з різним рівнем

різновікових взаємин. За вираженість зазначених показників були виділені високий, середній та низький рівні когнітивного компонента різновікових взаємин.

Молодші школярі з *високим рівнем* когнітивного компонента різновікових взаємин мають розвинений загальний і соціальний інтелект, адекватно розуміють моральні поняття, що регулюють різновікові взаємини. У таких дітей сформовано уявлення про вік людини, вони усвідомлюють ознаки “старшого” і “молодшого” у різновікових взаєминах. Вони продуктивно ставляться до взаємин як зі старшими, так і з молодшими; прагнуть до партнерських рівноправних взаємин як зі старшими, так і з молодшими; виявляють задоволення від різновікових взаємин; виявляють гнучкість у поведінці з товаришами, враховуючи їх позицію як “старшого” чи “молодшого”.

Середній рівень розвитку когнітивного компонента різновікових взаємин молодших школярів відзначається досить високими показниками загального і соціального інтелекту дітей. Вони адекватно розуміють більшість моральних понять, що регулюють різновікові взаємини, мають приблизне уявлення про вік людини. Такі діти нечітко усвідомлюють ознаки “старшого” і “молодшого” у різновікових взаєминах. Вони позитивно ставляться до взаємин або зі старшими, або з молодшими лише залежно від їх комфортності. Вміють спілкуватися лише зі старшими чи з молодшими, залежно від свого попереднього досвіду взаємин.

Молодші школярі з *низьким рівнем* розвитку когнітивного компонента різновікових взаємин характеризуються низькими показниками соціального інтелекту, при тому, що загальний інтелект може бути високим. Такі діти не володіють більшістю моральних понять, що регулюють різновікові взаємини. Уявлення про вік людини не актуалізоване. Позицію старшого сприймають як сильнішого, а молодшого – як слабшого. Вони негативно ставляться до взаємин зі старшими, переважає орієнтація на ровесника або на молодшого. Зі старшими виникають конфлікти і непорозуміння. З молодшими виступають лідерами, не вміють прислухатись до їх думок та пропозицій.

Висновки

З огляду на отримані результати можна стверджувати, що високий рівень різновікових взаємин учнів молодшого шкільного віку потребує достатнього рівня розвитку таких показників комунікативного компонента, як усвідомлення і адекватне сприйняття позиції “старшого” і “молодшого” у різновікових взаєминах, розуміння моральних понять, розвинений загальний і соціальний

інтелект. Виявлено тісний позитивний зв'язок між успішністю взаємодії досліджуваних з дітьми іншого віку та рівнем розуміння ними моральних понять. Доведено, що становлення моральних понять, їх засвоєння у молодшому шкільному віці базується на власному, пережитому дитиною досвіді моральних взаємин у колективі ровесників, у спілкуванні з дорослими, а також і у різновікових взаєминах.

Отримані результати дослідження підтвердили наше припущення про взаємозв'язок когнітивного компонента з рівнем різновікових взаємин молодших школярів. Виявлено, що саме когнітивний розвиток дитини визначає, чи матимуть реалізацію її прагнення до різновікових взаємин. З іншого боку, різновікові взаємини у молодшому шкільному віці є важливою психологічною умовою розвитку когнітивної сфери учнів.

Список використаних джерел

1. Абраменкова В.В. Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 60-70.
2. Бодалев А.А. О психологи познания людьми друг друга // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми: Тез. Всесоюз. симпоз. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – С. 37-38.
3. Борিশевский М.И. Развитие нравственных убеждений школьников. – К.: Рад. школа, 1986. – С.18 – 32.
4. Выготский Л.С. К вопросу о динамике детского характера // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, – 1984. – Т.5. – 360 с.
5. Давыдов В.В. Психологическое развитие младших школьников. Эксперимент психологического исследования. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
6. Исследование личности в клинике и в экстремальных условиях / Под ред. В.Н.Мясищева, Б.Д.Корвасарского. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1969. – С. 36.
7. Коломинский Я.Л. Алгоритмы общения // Знание – сила. – 1972. – №3. – С. 41-43.
8. Мухина В.С. Детская психология. М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО-Пресс, 2000. – 413 с.
9. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. – К.: Лыбидь, 1990. – 192 с.
10. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

11. Психологические проблемы нравственного воспитания детей / Под ред Ф.И.Михайлова, И.В.Дубровиной, С.Г. Якобсон. – М.: Педагогика, 1977.
12. Смирнова Е.О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С.5-15.
13. Цукерман Г.А. Сотрудничество со сверстниками как необходимое условие развивающего обучения // Новые исследования в психологии. 1984. – №1. – С.18-22.
14. Эльконин Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр. “Владос”, 1999. – 360 с.

In the article description is given and the results of research of features of one of components of mutual relations of children of different age are presented.

Keywords: mutual relations of children of different age; social intellect.

Отримано: 15.03.2010

УДК 159.9.378

Г.П. Татаурова-Осика, О.С.Толков

Професійна компетентність як одна з основних професійно важливих якостей керівника загально освітнього навчального закладу

Автори статті визначили професійну компетентність як одну із основних професійно важливих якостей керівника загально освітніми навчальними закладами; розглянули зміст поняття “компетентність керівника”, основні функції та вимоги на етапі становлення керівника як професіонала.

Ключові слова: професійна компетентність, фахівець, керівник, професійно важливі якості.

Авторы статьи определяют профессиональную компетентность как одну из определенных профессиональных качеств руководителей,

рассмотрели содержание понятия “компетентность руководителя”, основные функции и требования на этапе становления руководителя как профессионала.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, специалист, руководитель, профессионально значимые качества.

Зміст компетентності майбутнього фахівця визначається спрямованістю та особливостями майбутньої професійної діяльності, а спрямованість будь-якої діяльності визначається її результатом. Конкурентоздатність фахівця та потреби на його послуги на ринку праці – важливі умови успішної трудової діяльності. Конкурентоздатність спеціаліста у першу чергу визначається його ефективністю, діяльністю, результативністю. У зарубіжній та вітчизняній літературі сформувалась думка, що сучасному директору школи, щоб бути успішним керівником, необхідно мати філософську, політичну, економічну і правову підготовку.

Професійна діяльність керівника школи в основному визначається трьома чинниками:

- рівнем його компетентності;
- обраною концепцією власної діяльності (функціонувати — бути не гіршим за інших, відповідати зовнішнім вимогам; інтенсивно розвиватися — якісно підвищувати свій професіоналізм і стимулювати самовдосконалення педагогів, розвивати заклад);
- рівнем розвитку і спрямованості організаційної культури закладу (сукупності норм, цінностей, правил, моделей, традицій, що поділяються всіма або принаймі більшістю співробітників).

Словник іншомовних слів подає тлумачення термінів:

- компетентний (з латинської – належний, відповідний) – досвідчений у певній галузі, в якомусь питанні;
- компетентність — поінформованість, обізнаність, авторитетність;
- компетенція (з латинської — належність за правом) – сукупність повноважень (прав і обов’язків) державного або громадського органу, службової особи, що встановлюється законом, статутом даного органу або іншими нормативними актами, або коло питань, в яких дана особа має знання, досвід.

В останні роки в працях багатьох науковців з’явилося досить повне тлумачення терміна “компетентність” — глибоке, досконале знання своєї справи, сутності роботи, що виконується, способів і засобів досягнення цілей та відповідних умінь і навичок.

Компетентність розглядається як риса особистості менеджера, спеціаліста, яка характеризує здатність правильно оцінювати

ситуацію, що склалася, і приймати у зв'язку з цим необхідне рішення, яке дозволяє досягти відповідного результату. Головною ознакою компетентності вважається не тільки і не стільки наявність значного обсягу знань і досвіду, скільки уміння їх актуалізувати та проявити відповідно до ситуації, що склалася, і використовувати у процесі реалізації своїх управлінських функцій. З одного боку, компетентність розглядається як риса особистості, тобто вводиться в коло понять її психічних властивостей, а з другого — ознака діяльності, яка визначається різноманітними чинниками і є значно ширшою за сукупність знань, навичок, умінь [1; 2].

Отже, під професійною компетентністю М. Курдюмов розуміє “систему знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують можливість виконання професійних обов’язків певного рівня” Л.Шаповалов та В.І.Горова трактують поняття професійної компетентності як сукупність професійно-значущих якостей, як прояв творчості в процесі професійної діяльності. Е.М.Софьян вважає, що професійна компетентність являє собою сукупність особистісних якостей, знань, умінь спеціаліста, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності, результатів цієї діяльності, сприяють розвитку в учнів здатності до самопізнання та саморозвитку необхідних для самоосвіти і самостійного розв’язання пізнавальних проблем. Близьким до позиції Е.М.Софьян є Б.С.Гершунський. Визначаючи суть поняття педагогічна компетентність, він вказує на те, що вона є результатом розвитку особистості і передбачає наявність у педагога таких якостей, які дозволяють йому ефективно здійснювати педагогічний процес у мінливих соціально-педагогічних умовах. Компетентність як складне системне утворення, системна властивість особистості, цілісна ієрархічно динамічна система здібностей, компетенцій розглядаються у дослідженнях І.Г.Єрмакова та Д.О.Пузікова [1; 2]. Отже, у психолого-педагогічній науці можна виділити три підходи до трактування поняття компетентність:

- особистісно орієнтований, що передбачає розкриття поняття компетентності через особистісні якості спеціаліста будь-якого профілю;
- операційно-технічний, у якому основним родовим поняттям є знання та вміння майбутнього фахівця;
- особистісно-діяльнісний, який вказує на двокомпонентність поняття “компетентність”.

Відсутність єдиного, загальноприйнятого розуміння змісту компетентності підкреслює його багатоаспектність. Ми вважаємо, що представники третього підходу найбільш наблизились до

трактування поняття “компетентність” як багатоаспектної характеристикі спеціаліста. Однак нечіткість у визначенні компонентів компетентності та їх взаємозв’язку вносить плутанину у трактування поняття компетентності як двокомпонентного психологічного явища.

Людина, як цілісна особистість є носієм як індивідуальних до професії якостей, так і професійно важливих. Це дає нам підстави у структурі особистості виділяти професійно важливі якості як елементи загальної структури властивостей особистості. Вони мають таку ж саму природу організації, як і індивідуальні. Тому, взявши за основу загальну структуру особистості, можна систематизувати якості, що складають професійну індивідуальність особистості, як “відносно стійкої індивідуально- специфічної сукупності психолого- професійних засобів оволодіння педагогічною діяльністю”.

Ми вважаємо, що професійна індивідуальність найкраще може бути представлена в концепції тривимірної поетапно конкретизованої психологічної структури особистості, яка розроблена В.В.Рибалкою. Досліджуючи природу особистості, В.В.Рибалка репрезентує її у тривимірному просторі: соціально-психолого-індивідуальному, діяльнісному та генетичному [5; 6]. Компоненти, що характеризують індивідуальність особистості як сукупність професійно значущих якостей складають соціально-психолого-індивідуальний (вертикальний) вимір особистості, визначаючи її здатність до певного виду праці, її можливість “бути” конкурентоздатною. Названі професійно значущі якості визначаються індивідуальними властивостями спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелектуальних процесів та психофізіологічних якостей особистості, які є як вродженими, так і набутими. Дані якості розвиваються як у процесі допрофесійного, так професійного розвитку особистості.

Діяльність як механізм інтенріорізації та екстеріорізації знань та формування вмінь визначає “функціональну” здатність (готовність) особистості до виконання професійних завдань, яка у структурі особистості складає її діяльнісний вимір. Даний вимір особистості відповідно до концепції В.В.Рибалка складають компоненти, що співвідносяться зі структурою діяльності: потребово-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворюючий, результативний та емоційно-почуттєвий компоненти. Діяльнісний вимір професійної індивідуальності особистості є показником можливості виконувати професійні завдання. Невміння постановки мети, формулювання цілей, усвідомлення професійної ситуації та її вирішення – ті проблеми, які пов’язані з даним виміром особистості. Третій, віковий (або генетичний) вимір психологічної структури представлений у вигляді вікового нормативного списку психічних властивостей

людини. Віковий вимір відображає характер і ступінь розвитку психічних властивостей людини на кожному віковому етапі її розвитку. Тобто дозволяє розглядати розвиток професіоналізму спеціаліста в аспекті вікового розвитку особистості. “Дані виміри доцільно розглядати як єдину систему базових категоріальних параметрів цілісної психологічної структури особистості <...> Як засіб їх поєднання у систему взаємопов’язаних базових параметрів особистості доцільно використовувати ортогональний принцип, за яким у фізиці та математиці співвідносяться три виміри простору. Однак у психологічній структурі особистості він використовується не у суворо математичному розумінні, а як засіб встановлення і репрезентації внутрішніх системних зв’язків між елементами моделі особистості” [6].

Розвиток особистості у горизонтальному та вертикальному вимірах – це єдиний процес. Відповідно до концепції В.В. Рибалка “вертикальний” параметр або вимір особистості є внутрішнім результатом психічної “горизонтальної” діяльності. Будь-яка психічна функція горизонтального ряду залишає свої сліди у вертикальному вимірі властивостей особистості. Отже, готовність майбутнього фахівця як діяльнісний вимір професійної індивідуальності не є гарантом конкурентоздатності, ефективності майбутнього фахівця, хоча є умовою її формування. Отже, якості професійної індивідуальності соціально-психолого-індивідуального виміру визначають здатність майбутнього спеціаліста як показник його можливостей бути конкурентним. Властивості діяльнісного виміру професійної індивідуальності є показником готовності як можливості результативного виконання майбутнім фахівцем професійних завдань (див. мал. 1).

Структурні компоненти професійної індивідуальності особистості



Компетентність та компетенція є характеристиками професійної індивідуальності особистості. Концептуальні основи тривимірної поетапно конкретизованої психологічної структури особистості дозволяють нам припустити, що властивості соціально-психолого-індивідуального та діяльнісного виміру професійної індивідуальності відповідно співвідносяться з властивостями, що складають компетенцію та компетентність майбутнього спеціаліста. Зупинимось більш детально на обґрунтуванні названих понять у психолого-педагогічній науці.

Сисоєва С.О. підкреслює, що професійна компетентність являє собою систему компетенцій (сукупність особистісних якостей) та компетентностей (володіння компетенціями) [7]. Дрогайцев О.І. компетентність визначає як володіння особистістю знаннями, які дозволять про щось судити; компетенція – це коло питань, на яких особистість добре розуміється. Він вказує на те, що професійна компетентність є більш загальною педагогічною категорією, ніж професійна компетенція. А от, І.В.Радигін не розділяє зміст понять “компетенція” та “компетентність” й пояснює використання цих термінів, перш за все недосконалістю перекладу з англійської мови. Гура О.І. дані розбіжності у визначені суті поняття пояснює як протиставлення європейських та американських шкіл, процесу і результату, професійної діяльності і поведінки та професійної компетентності. Радигін І.В. доводить, що термін “компетенція”, ґрунтуючись на вітчизняних стереотипах, а також на тому, що поняття компетенція традиційно вживається у значенні “коло повноважень”, а “компетентність” пов’язане з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю, є суто педагогічними категоріями. А тому він наполягає на використанні саме поняття компетентності [3; 4; 5]. Ю.В. Фролов та Д.А. Махотін поняття компетенція та компетентність розглядають відповідно як форму та зміст. У їх працях компетенція розуміється як предметна сфера, про яку індивід добре обізнаний і в якій він виявляє готовність до виконання діяльності; це відкрита система процедурних, ціннісно-смыслових та декларативних знань, що включають взаємопов’язані між собою елементи (епістемологічні, особистісні, соціальні), які активізуються та збагачуються у діяльності в міру виникнення реальних, життєво-важливих проблем, з якими стикається їх носій (4 с. 38). Проте компетенція, як відмічають науковці, є інтегрованою характеристикою якостей особистості, результат підготовки випускника вузу до виконання діяльності у певних сферах. Компетенція та компетентність, як потенційне та актуальне трактується в працях А.Хуторського. Тобто, компетенція розумі-

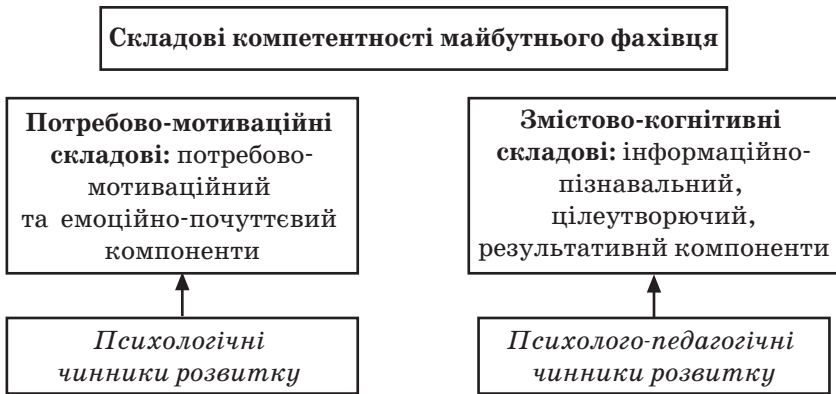
ється як задана вимога норми освітньої підготовки, а компетентність як реальносформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності; як володіння людиною відповідною компетенцією [4]. З іншого боку як зазначає Е. Зеєр та Е. Семанюк, саме компетентність, як система знань, умінь, навичок і досвіду особистості є фундаментом для розвитку професійно успішної особистості, здатної актуалізуватись та мобілізуватись за певних професійних умов [4; 3]. Отже, ми можемо стверджувати, що компетенція відображає сукупність професійно – значущих властивостей соціально-психолого-індивідуального виміру професійної індивідуальності, компетентність – психологічні властивості, пов'язані з діяльністю, готовністю майбутнього спеціаліста до процесу праці. Якщо компетентність є показником готовності, то компетенція – показником здатності особистості до професійної діяльності. Компетентність можна розглядати як техніку, що є показником методологічного рівня організації праці, а компетенцію як показник стратегії, майстерності майбутнього фахівця. Між даними компонентами такий же взаємозв'язок, як і між її “вертикальним” та “горизонтальним” вимірами: оволодіння майбутнім спеціалістом компетентністю професійної діяльності сприятиме розвитку її компетенцій як професійно значущих якостей. Отже, розгляд компетенції та компетентності майбутнього фахівця у контексті концепції тривимірної поетапно конкретизованої структури особистості Рибалка В.В. дозволяє чітко з'ясувати їх суть та взаємозв'язок. У нашій статті ми орієнтуватимемось на розвиток компетентності як готовності особистості до професійної діяльності.

Діяльнісний вимір професійної індивідуальності компоненти компетентності складають емоційну (потребово-мотиваційний, емоційно-почуттєвий компоненти) та змістово-когнітивну (інформаційно-пізнавальний, цілеутворюючий, результативний компоненти) складові готовності особистості до праці. Змістово-когнітивна складова компетентності є показником грамотності, освіченості, ерудованості майбутнього педагога і досягається, головним чином, спеціальною академічною підготовкою. А тому розвиток даної складової компетентності визначається психолого-педагогічними чинниками розвитку.

Потребово-мотиваційна та емоційно-почуттєва складові визначають емоційну сторону компетентності, її мотиваційно-ціннісний зміст. Емоційна сторона компетентності визначає особистісну готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності, і визначається психологічними чинниками.

Саме емоційна сторона компетентності є першочерговою по відношенню до її процесуально-змістової сторони. А тому психоло-

гічні чинники розвитку компетентності є першорядними. Від їх змісту, причому, змісту значимого, цінного саме для особистості, що породжує почуття самодостатності, самозадоволення, залежить оволодіння нею процесуально-змістовою стороною професійної діяльності. Підтвердженням цього є дослідження Саннікової О.П., яка висунула оригінальне положення про те, що основним чинником індивідуалізації процесу становлення і функціонування особистості професіонала постає емоційна сфера людини. При цьому особистість досягає досконалості тільки за великої мотивації і певної спрямованості на спілкування [5; 6].



Отже, ми можемо стверджувати те, що профорієнтаційна компетентність – це складно структурована система ціннісних орієнтацій та професійно-значущих умінь особистості, що визначають готовність майбутнього спеціаліста до профорієнтаційної діяльності. Зміст названих компонентів компетентності визначається нормами (змістом, завданнями та особливостями) професійної діяльності, якою має оволодіти майбутній спеціаліст, оскільки різні професії характеризуються різним ступенем визначеності вимог до професіонала – як з точки зору процесу, так і з точки зору результату. У межах нашого наукового пошуку зміст компонентів компетентності визначається професійною діяльністю. Тобто питання про професійну підготовку майбутнього спеціаліста – керівника загалом освітніми навчальними закладами повинне вирішуватись у відповідності з ціллю та функціями, що є необхідними на сучасному етапі. Тому, постає питання вивчення суті та особливостей, обґрунтування змісту професійної компетентності майбутнього фахівця – керівника сфери освіти.

Отже, розглянемо підготовку керівника ЗНЗ на рівні теоретичних, аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексив-

них педагогічних вмінь. Теоретична підготовленість керівника передбачає уміння мислити і потребує у керівника аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь.

Аналітичні уміння складаються з:

- аналізу психологічних особливостей, тобто розчленування їх на складові елементи (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми прояву);
- осмислення ролі кожного елемента у структурі цілого і у взаємодії з іншими;
- адекватності діагностування посадових обов'язків;
- формування способів оптимального вирішення проблеми.

Прогностичні уміння пов'язані з управлінням педагогічним процесом і передбачають чітку уяву в свідомості керівника, який є суб'єктом управління, мету його діяльності, спрямовану на очікуваний результат. Психолого-педагогічне прогнозування ґрунтується на достовірних знаннях суті і логіки навчального процесу, закономірностей вікового та індивідуального розвитку учнів. До складу прогностичних умінь керівника входять:

- постановка навчальних цілей і завдань;
- відбір способів досягнення цілей, завдань;
- передбачення результату;
- передбачення можливих відхилень і небажаних явищ;
- визначення етапів навчального процесу;
- приблизна оцінка передбачуваних витрат засобів, праці і часу учасників педагогічного процесу;
- планування змісту взаємодії учасників педагогічного процесу.

Педагогічне прогнозування вимагає від керівника оволодіння такими прогностичними методами, як моделювання, висування гіпотез, мисленневий експеримент тощо.

Проєктивні вміння забезпечують конкретизацію цілей навчання та виховання і поетапну їх реалізацію. Проєктивні уміння включають:

- переведення цілі і змісту освіти та виховання у конкретні завдання ЗНЗ;
- обґрунтування способів їх поетапної реалізації;
- планування змісту і видів діяльності учасників навчального процесу з урахуванням їх потреб та інтересів, можливостей матеріальної бази, власного досвіду і особистісно-ділових якостей;
- визначення аранжованого комплексу цілей і завдань для кожного етапу;
- планування індивідуальної роботи з учнями з метою розвитку їх здібностей, творчих сил і дарувань;

- планування системи прийомів стимулювання активності учнів;
- планування розвитку виховного середовища і зв'язків з батьками та громадськістю.

Рефлексивні уміння мають місце при здійсненні керівником контрольно-оцінної діяльності, спрямованої на себе, на осмислення і аналіз власних дій. Для керівника важливо встановити рівень результативності (позитивної чи негативної) власної діяльності. У процесі такого аналізу визначається правильність постановки цілей, їх трансформації у конкретні завдання:

- адекватність комплексу визначених завдань наявним умовам;
- відповідність змісту діяльності вихованців поставленим завданням;
- ефективність застосовуваних методів, прийомів і засобів педагогічної діяльності;
- відповідність застосовуваних організаційних форм віковим особливостям учнів, рівневі їх розвитку, змісту матеріалу;
- причини успіхів і невдач, помилок і труднощів у процесі реалізації поставлених завдань навчання і виховання.

Підсумовуючи сказане, зауважимо, що керівник-управлінець загальноосвітнього навчального закладу повинен залишатися гарантом високої культури, не повинен стати знаряддям нівелювання особистості, помсти та розправи з “незручними” для адміністрації школи та державних службовців відділу освіти людьми. Атмосфера у школі має бути такою, щоб аналіз практичного досвіду кожного вчителя розглядався як нормальна процедура і залишався ознакою високої культури і професійної компетентності адміністрації кожної школи.

Список використаних джерел

1. Лаврук В. Діагностика управлінської компетентності директора школи / В. Лаврук. — К.: Шк. світ, 2008. — 128 с.
2. Маслов В. І. Психологічна основа моделі компетентності директора школи [Текст] / В. І. Маслов // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2003. — №1. — С 12.
3. Онищук Л.А. Гуманізація управлінської діяльності директора школи: Монографія / Л.А.Онищук. — Житомир: Полісся, 2002. — 324 с.
4. Підготовка керівника середнього закладу освіти [Текст]: Навч. посіб./ За ред. Л. І. Даниленко. — К.: Міленіум, 2004. — 272 с.
5. Рибалка В.В. Психологія праці та професійної підготовки особистості: Науково-методичний посібник / За ред.

Г.О.Балл, П.С.Перепелиці, В.В.Рибалки; кол. авторів. – К: ІПППО АПН України, 2001. – 330 с.

6. Рибалка В.В. Особистісний підхід в освіті // Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку: Збірник статей IV Всеукраїнської науково-практичної конференції – Миколаїв: Вид-во МФ На УЖМА, 2002. – С.22-28.
7. Сисоева С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К., 2000. – 636 с.

The authors of the article defined a professional competence as one of basic professionally important qualities of leader by general educational establishments; considered the point of concept “the competence of leader”, the functions and requirements, during becoming a leader as a professional.

Key words: professional competence, specialist, leader, professionally important qualities.

Отримано: 17.03.2010

УДК 159.922.6:371.13

В.А. Терещенко

Діалогічність спілкування як умова інтерактивної взаємодії вчителя з учнями

У статті проаналізовано роль діалогічності спілкування в інтерактивній взаємодії вчителя з учнями.

Ключові слова: діалогічність спілкування, інтерактивна взаємодія.

В статтю проаналізована роль диалогичности общения в интерактивном взаимодействии учителя с учениками.

Ключевые слова: диалогичность общения, интерактивное взаимодействие.

Проведені дослідження переконливо свідчать про те, що посилення інтерактивного характеру освітнього процесу за рахунок змістовно насиченої й продуктивної взаємодії його учасників належить до актуальних проблем сучасної психолого-педагогічної

науки. Суттєве значення в осмисленні особливостей інтерактивної взаємодії вчителя з учнями мають теоретичні положення про природу, механізми, чинники соціальної взаємодії й спілкування (Б.Г. Ананьєв, Г.М.Андрєєва, О.О. Бодальов, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, В.В. Москаленко, В.М. Мясіщев); результати досліджень психологічних основ педагогічного спілкування і взаємодії (О.О. Леонтьєв, І.Д. Бех, І.П. Булах, Л.В.Долинська, В.А. Кан-Калік, С.Д. Максименко, Л.О. Савенкова, В.А. Семиченко, Т.Д.Щербан, Т.С. Яценко). Водночас, психологічні умови інтерактивної взаємодії вчителя з учнями не були предметом окремих досліджень, що й зумовило вибір теми дослідження.

Метою статті є виявлення на основі аналізу й узагальнення даних психологічних досліджень впливу діалогічності спілкування на інтерактивну взаємодію вчителя з учнями.

Аналіз психологічних праць дозволяє засвідчити наявність особливого різновиду міжособистісної взаємодії, пов'язаної із організацією спільної діяльності та на рівні фактичного здійснення цієї діяльності. Особливості цієї взаємодії зумовлюються перетином властивостей трьох феноменів: спілкування, взаємодії та спільної діяльності.

Зазначений різновид міжособистісної взаємодії розглядався переважно у зв'язку із проблемами або спільної діяльності, або спілкування, але окремої розробки не отримав. Це слугувало для нас підставою для більш докладного з'ясування особливостей цієї взаємодії. У контексті нашого дослідження доцільно розглядати міжособистісну взаємодію як аспект спілкування, спрямований на організацію спільної діяльності та її продуктивне виконання. Звідси випливають особливості міжособистісної взаємодії, що відображають динамічний процес, який починається утворенням соціальної групи з метою виконання нею спільної діяльності, а завершується самою спільною діяльністю та отриманням загального її результату. У цьому процесі взаємодія містить діловий та духовний компоненти. Ділова сторона такої взаємодії спрямовується на зростання взаємопов'язаності учасників спільної діяльності, на визначення і вдосконалення розподілу ділянок роботи і функцій, на посилення узгодженості у взаємно доповнюваних діях учасників. Духовний компонент полягає у тому, що завдяки міжособистісній взаємодії спільна діяльність набуває додаткового особистісного значення, пов'язаного із задоволенням потреб її виконавців у самовиявленні, прагнення "бути особистістю" (тобто впливати на інших, за А.В. Петровським). Рухаючись від початкових етапів процесу організації спільної діяльності до завершальних, взаємодія

розвивається у напрямку посилення зв'язків між її учасниками – тобто зростає її інтерактивний компонент.

Проведений аналіз співвідношення понять “взаємодія”, “спілкування”, “спільна діяльність” дає можливість запропонувати таке визначення інтерактивної взаємодії.

Інтерактивна взаємодія – різновид міжособистісної взаємодії, що забезпечує організацію та виконання спільної діяльності, відзначається високою мірою взаємної узгодженості, взаємопов'язаності, взаєморозуміння її суб'єктів; виступає в єдності ділової та особистісно-емоційної (духовної) сторін та спричиняє активізуючий вплив на особистість її учасників.

Предметом нашого дослідження виступає, насамперед, та міжособистісна взаємодія, що має місце у ситуаціях спільної діяльності вчителя з учнями, тому саме на цьому виді взаємодії зупинимось детальніше.

Інтерактивна взаємодія вчителя з учнями – це така єдність педагогічного спілкування і педагогічної взаємодії, яка спрямована на об'єднання учнів навколо спільної діяльності навчально-виховного змісту і яка забезпечує її успішне виконання, дозволяючи досягти цінних психолого-педагогічних результатів.

Аналіз сучасних досліджень дозволив встановити посилення інтерактивності вчителя з учнями в умовах так званого діалогічного спілкування і взаємодії за рахунок усунення комунікативних бар'єрів, зростання взаєморозуміння між ними (В.В. Андрієвська [4], Г.О. Балл і М.С.Бургін [1], Е.С. Белова [2], О.О. Бодальов [3], О.В.Киричук [4] та ін.). Її ознаками є позитивне взаємospриймання учнів і вчителя, доброзичливі взаємини, взаєморозуміння, потреба і можливість виявити свою неповторність кожним з учасників.

Необхідною умовою діалогічного спілкування є апробована в так званій “педагогіці співробітництва” Ш.О.Амонашвілі орієнтація вчителя на учня як на рівного собі учасника спілкування. Обмін цінностями в процесі педагогічної взаємодії здебільшого асиметричний, нерівнозначний, обмежений певними нормами, якими визначається її напрям: один виступає як донор, а інший – реципієнт. Вчитель віддає, учень – приймає. Проте у діалогічній взаємодії цей процес поєднує ознаки асиметричності та симетричності, коли партнери стають рівними як вільні, унікальні і цінні один для одного суб'єкти.

Виникає питання, як можна обґрунтувати таку позицію вчителя? Адже частіше увага акцентується на тому, що відрізняє вчителя і учня: вчитель – старший, умілий, авторитетний тощо, а учень – недосвідчений, слухняний, залежний. Водночас, те, що об'єднує вчителя і учня, залишається прихованим, а саме те, що і

вчитель, і учень – особистості з певною системою загальнолюдських потреб і цінностей. І вчитель, і учні наділені потребами у підтримці, заохоченні, схваленні з боку інших, у самоствердженні, потребою виявити свою індивідуальність, бути значущим. Найявністю цих потреб, а також здатність людини задовольняти їх способами, прийнятними для суспільства, є обов'язковими й провідними ознаками вихованості. Тому у спілкуванні із учнем вчитель повинен сприяти розвитку цих якостей, а не ігнорувати їх, як це характерно для нерівноправних стосунків.

Діалогічність спілкування включає діалогічність міжособистісних взаємодій та взаємин вчителя з учнями.

Поняття діалогічної взаємодії акцентує увагу на знятті бар'єрів у педагогічному спілкуванні, інтерактивна взаємодія спирається на діалогічну взаємодію як на засіб, що дозволяє об'єднати учнів навколо виконання спільної діяльності, знайти шлях до взаєморозуміння з учнями.

Результатом процесу діалогічної педагогічної взаємодії повинна стати духовна спільність вихователя і вихованця. Соціально-психологічна ситуація може вимагати від партнерів по спілкуванню різних типів педагогічної взаємодії, які визначають ставлення один до одного як до суб'єкта або як до об'єкта, як до мети або як до засобу. Інструментальне ставлення до партнера як до засобу досягнення своїх власних цілей так само, як і ставлення до себе як до засобу задоволення потреб партнера, робить зв'язок між партнерами функціональним, рольовим, тимчасовим. Лише визнання термінальної (тобто кінцевої, а не проміжної) цінності себе та іншого в соціально-психологічній ситуації надає педагогічній взаємодії ту позарольову і позачасову характеристику, що має стати нормою [4, с. 33].

У зв'язку із проблемою інтерактивної взаємодії постає питання про її зв'язок із міжособистісними взаєминами. Поняття міжособистісних взаємодій та міжособистісних взаємин становлять єдність суперечностей об'єктивного та суб'єктивного. Міжособистісні взаємодії розкривають об'єктивну сторону людських контактів, виражаються у конкретному предметному результаті, отриманому внаслідок обміну діями, оцінками, знаннями, смислами між її суб'єктами.

Міжособистісні взаємини становлять суб'єктивну сторону людських контактів – це той внутрішній “запас”, що особистість набуває і зберігає після певного досвіду міжособистісної взаємодії. Функції цього внутрішнього утворення налаштовують особистість на наступні акти взаємодій, формують у неї готовність до взаємодії певної якості, що може принести користь, задоволення, успіх, чи – навпаки – загрожують втратами, негативними переживаннями

тощо. Зрозуміло, що такий “утриманий” досвід попередніх взаємодій впливає на актуальні міжособистісні взаємодії, зумовлюючи їх спрямування, зміст, активність, глибину, тривалість тощо.

Існуючі між конкретними людьми взаємини О.В. Киричук [4] пропонує поділяти на діалогічні, антидіалогічні та індиферентні. Діалогічні взаємини завжди є одночасно суб’єкт-суб’єктними і суб’єкт-об’єктними, а індиферентні й антидіалогічні – тільки суб’єкт-об’єктними.

Інтерактивна взаємодія передбачає діалогічні взаємини її учасників – тоді, коли один партнер переживає свою спільність з іншим, сприймає його цілісний образ, зараховує і партнера, і себе до деякої спільноти. Звідси випливає, що сторони інтерактивної взаємодії утворюють колективний суб’єкт.

Антидіалогічні взаємини – це такі, коли партнери (або принаймні один з них) розглядають один одного лише як об’єкт, річ, принципово відкидаючи наявність будь-якої спільності із собою і тим самим заперечуючи можливість виникнення діалогу. Антидіалогічні взаємини допускають взаємодію сторін, проте відзначаються нерівноправністю або невизнанням будь-яких правил взаємодії.

Індиферентні взаємини виникають при відсутності зацікавленості партнерів у взаємодії, як у співробітництві, так і у боротьбі. За певних зовнішніх обставин індиферентні взаємини розгортаються як формальні контакти, обмін репліками, що обмежуються стандартними формами ввічливості й несуть мінімальну інформацію.

Виховний процес передбачає міжособистісну (модальну) взаємодію, що, ґрунтуючись на духовній спільності, особистому контакті, внутрішній солідарності, спрямовується на задоволення (основної потреби людини в іншій людині. Предметом цієї модальної взаємодії є самі міжособистісні стосунки. Вони виступають як механізм, за допомогою якого особистість формується як суспільний суб’єкт.

Модальна діалогічна взаємодія – це діалектичний процес, сторонами якого є ідентифікація і відособлення. В ньому знаходять вияв моменти співдружності і суперництва, схвалення і заперечення, згоди, і суперечки. Найбільш ефективно така діалогічна взаємодія реалізується за умови додержання правил у разі суперечки або змагання, дотримання рівноправності партнерів у розкритті своїх творчих можливостей, взаємної поваги, визнання цінності кожного учасника діалогу, наявності внутрішньої духовної спільності [4].

Формально діалог будується як послідовний обмін репліками (або діями, жестами, іноді й мовчанкою) двох і більше людей, а змістовно – як специфічний спосіб реалізації сутності людини через зіставлення і взаємовплив позицій партнерів.

Водночас, навчальне спілкування між вчителем і учнем не носить симетричного характеру відносно специфічних функцій виконуваних педагогом, що полягають в організації взаємодії; у визначенні цілей, змісту і форм спілкування. Фактично мова йде про управлінську роль вчителя у міжособистісній взаємодії, що має місце у навчальному процесі. Специфічна особливість навчального спілкування полягає у тому, що воно відбувається як інформаційний процес, що пронизує діяльність учня, в єдності інформаційного обміну, погодження, координації й самоорганізації дій; регулятивної функції, взаємного пізнання, співтворчості.

Діалогічне спілкування опосередковано предметом діалогу. За цією ознакою діалогічні взаємини дещо умовно поділяють на міжособистісні (міжгрупові) та функціонально-рольові (О.В. Киричук [4], В.Г. Маралов [7]). Для перших предметом діалогу є самі діалогічні відносини (їхнє виявлення, розуміння, інтенсифікація і т.п.), для других – предметна діяльність.

Діалогічність взаємин проявляється у тому, що не тільки педагог впливає на дитину, але й – навпаки, що означає наявність зустрічного процесу, зворотній зв'язок, узгодженість суб'єктів взаємодії. Напрямки, у яких учні впливають на педагогів, – це зміни особистості й поведінки педагога в результаті врахування ним вікових та індивідуальних особливостей дітей; внаслідок набуття педагогічного досвіду, оволодіння майстерністю, поглибленого самопізнання й самовдосконалення; це перебудова форм, методів впливу на вихованців на основі аналізу ефективності роботи, корекції діяльності.

До відмітних рис діалогічності взаємодії педагогів і дітей відносять:

- 1) суб'єктами взаємодії виступають вчитель і учень;
- 2) між педагогом і учнями виникає суперечність, що полягає у розходженні цілей і задач, які ставить учитель, і тих планів, які має сам учень;
- 3) у процесі діалогічної взаємодії можливі різні стилі керівництва діяльністю дітей;
- 4) вирізняються якості особистості дитини, які вчитель схвалює, заохочує, а зміст цих якостей буває різним залежно від типу педагогічної взаємодії (особистісного, ліберального, виконавського);
- 5) характер педагогічної взаємодії пов'язаний із оцінкою значущості взаємодіючих сторін – вчителя та учнів; у традиційній системі навчання провідна роль надається діяльності вчителя й учнів; у інтерактивних технологіях навчання першочергової важливості набуває діалог педагога з учнями.

Діалог виступає провідним засобом інтерактивної педагогічної взаємодії. За мірою залучення діалогічного вирізняються типові

моделі педагогічної взаємодії (навчально-дисциплінарна, особистісно-орієнтована та ліберальна) [7, с.11-12]. Міра діалогічності педагогічної взаємодії призводить до формування в учнів різних систем особистісних якостей.

Експериментальна робота психологів, проведена під керівництвом М.Г.Маралова, показує, що педагогічний процес в умовах примушення, навчально-дисциплінарної моделі взаємодії знижує рівень ініціативної активності, викликає в учнів агресивність, імпульсивність, відмову від діяльності [7, с.24]. Діалогічність взаємодії у педагогічному процесі дозволяє формувати творчу особистість дитини – такі її якості, як ініціативність, самостійність, демократизм, вміння спілкуватись з іншими, критично мислити, приймати продумані рішення.

Цікавий підхід до діалогічності взаємодії розробляється у працях В.А.Семиченка [10, с.315]. Педагогічна система розглядається як динамічна суб'єкт-об'єктна система, в якій ролі суб'єкта і об'єкта виконує і педагог, і учні. Залежно від співвідношення їх суб'єктності вирізняються три випадки: учень – об'єкт, вчитель – суб'єкт; вчитель – об'єкт, учень – суб'єкт, який бере ініціативу у свої руки; збалансований розподіл суб'єкт-об'єктних позицій між вчителем і учнем.

На думку М.В.Кларіна [5, с.218-220], у педагогічній практиці сформувались технологічна й пошукова моделі (в авторській редакції – метафори) навчання. Пошукова модель побудови навчального процесу передбачає діалогічну взаємодію вчителя з учнями, оскільки забезпечує достатній рівень ініціативності, творчості та самостійності учня, його партнерську позицію у навчанні, підвищує навчально-пізнавальну мотивацію.

Діалогічне спілкування – зустрічний процес, який відбувається за участі принаймні двох учасників, кожен з яких повинен володіти певними якостями. У зв'язку з цим виникає питання про те, чи готовий учень середньої школи до діалогічного спілкування з педагогом. Для відповіді на це питання важливо, насамперед, з'ясувати наявність у підлітків відповідної потреби.

Особливості спілкування і взаємодії підлітків досліджені у працях Л.С. Виготського, І.С. Кона, К.Н. Поліванової, Х.Ремшмидта, М.М.Рібакової, Д.І. Фельдштейна та ін. [8; 9].

Провідною діяльністю, в якій формуються центральні новоутворення особистості підлітка, виступає інтимно-особистісне спілкування. Воно відзначається такими якостями, як позитивна емоційна забарвленість, довірливість, рівноправність його учасників. Спілкування такої якості може розгортатись, як у відносинах з

дорослими, так і з ровесниками. Проте в реальності дорослий набагато гірше готовий до спілкування такої якості, ніж ровесник. Ось чому спілкування з ровесниками набуває для підлітка особливої значущості.

Підліток усвідомлює своє право на повагу, самостійність, довіру з боку оточуючих. У нього виникає інтерес до своєї індивідуальності, роздуми про себе. Розвиток самосвідомості підлітка особливо інтенсивно відбувається у процесі спілкування та взаємодії з ровесниками, які виступають об'єктом порівняння і зразком.

Підлітки вбачають у спілкуванні з ровесниками сферу особистого життя, де кожен діє самостійно і відповідає за свої вчинки. Найважливіша потреба підлітка – прагнення до рівноправного діалогу з дорослими й бажання бути ними визнаним, прийнятим. Навички діалогічності виробляються у підлітків, насамперед, у спілкуванні з однолітками. Слід мати на увазі й ту обставину, що для підлітків важливо не просто бути разом з однолітками, вони прагнуть зайняти в їх середовищі те становище, яке б відповідало їхнім домаганням. Для одних це бажання бути лідером, для інших – користуватись авторитетом у якійсь справі, треті намагаються знайти близького друга.

Розвивається вміння підлітків орієнтуватись на вимоги товаришів, здатність до взаєморозуміння з оточуючими.

Розглянуті вище вікові особливості психіки та особистості підлітка, дають підставу зробити висновок про те, що в них наявна орієнтація на розкриття внутрішнього світу свого та іншої людини, а тому вони прагнуть до партнерських, особистісних взаємин із старшими. Це становить мотиваційну основу для діалогічного спілкування підлітка з учителем.

Головні якості особистості вчителя, які забезпечують йому безумовне й безоцінне прийняття учня як рівноправного партнера у спілкуванні становлять блок своєрідної педагогічної проникливості в індивідуальний внутрішній світ учня.

Проникливість учителя дозволяє реалізувати педагогічний діалогізм, що виступає важливою складовою інтерактивної взаємодії вчителя з учнями [4, с.42-45]. І проникливість, і педагогічний діалогізм породжуються потребою вчителя у співчутті, співпереживанні вихованцю. Суб'єктивно це переживається як любов до дітей, потяг до спілкування з ними, задоволення від реального спілкування, як відчуття радощів і болю своїх вихованців; як почуття обов'язку, особистої відповідальності за кожного з них; як тягіння до емоційних контактів, довірливих стосунків; як настанова на терпимість, однакове, доброзичливе, гуманне ставлення до вихованців. Сукупність перелічених особливостей вчителя знаходить своє

відображення у спеціальному понятті комунікативності, що тлумачиться як “професійно-особистісна якість педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, здатністю легко вступати у контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовників, відчувати задоволеність від спілкування” [6, с.130].

Інтерактивна взаємодія під час навчання передбачає створення атмосфери вільного діалогу в класі, де у систему спілкування і взаємодії залучаються всі учні під керівництвом учителя. Використання навчального матеріалу як предмета діалогічного спілкування і взаємодії надає останнім навчально-пізнавального змісту, засвоєння якого відбувається більш ефективно, а відтак посилюється розвивальний вплив навчальних занять.

Таким чином, проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми дозволяє отримати такі **висновки**:

1. Інтерактивна взаємодія спирається на діалогічне спілкування як на засіб, що дозволяє об'єднати учнів навколо виконання спільної діяльності, знайти шлях до взаєморозуміння з учнями.

2. Діалогічність спілкування включає діалогічність між-особистісних взаємодій та взаємин.

3. Діалогічні взаємини завжди є одночасно суб'єкт-суб'єктними і суб'єкт-об'єктними. Інтерактивна взаємодія передбачає діалогічні взаємини її учасників – тоді, коли вчитель і учні переживають свою спільність.

4. Мотиваційну основу для діалогічного спілкування підлітка з учителем становить найважливіша особистісна потреба першого у рівноправному діалозі з дорослими й бажання бути ними визнаним.

5. Навички діалогічності виробляються у підлітків, насамперед, у спілкуванні з однолітками.

6. Головні якості особистості вчителя, які забезпечують йому діалогічне спілкування з учнями, становлять блок своєрідної педагогічної проникливості в індивідуальний внутрішній світ учня.

Перспектива нашого дослідження полягає в емпіричному дослідженні рівнів діалогічності спілкування вчителя з учнями.

Список використаних джерел

1. Балл Г.А, Бургин М.С. Анализ психологического воздействия и его педагогическое значение // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 56-66.
2. Белова Е.С. Развитие диалога в процессе решения школьниками мыслительных задач // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С.148-153.
3. Бодалев А.А. Личность и общение: Избр. тр. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.

4. Киричук О. В. Діалог у контексті педагогічної взаємодії // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / За ред. В.В. Андрієвської, Г.О. Балла, А.Г. Волинця та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 31-46.
5. Кларин М.В. Инновации в обучении. Метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
6. Педагогічна майстерність: Підручник / І.Я.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
7. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / Под редакцией В.Г. Маралова. – М.: Академический Проект: Парадигма, 2005. – 288 с.
8. Психология современного подростка / Под ред Д.И. Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
9. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 319 с.
10. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.

The role of communication dialogue in teachers interactive co-operation with pupils is analysed in the article

Key words: communication dialogue, interactive co-operating.

Отримано: 3.03.2010

УДК 159.923.159.922.1

Л.Д.Тодорів, Н.І.Яворська

Гендерна специфіка формування інтерпретативних схем оцінювання “Я” підлітками в молодіжній спільноті

Стаття присвячена проблемі формування гендерної ідентичності у підлітковому віці. У статті розглядаються питання гендерної соціалізації, механізмів формування інтерпретативних схем суб'єктивного досвіду оцінювання свого Я підлітком. Розкривається гендерна специфіка формування інтерпретативних схем оцінки Я у підлітковому віці.

Аналізуються особливості формування таких схем у юнаків та дівчат різних молодіжних спільнот. Розкривається роль молодіжних субкультур у формуванні гендерної ідентичності підлітка.

Ключові слова: соціалізація, гендерна ідентичність, інтерпретативна схема, молодіжна субкультура, молодіжна спільнота.

Стаття посвячена проблемі формування гендерної ідентичності подростка. В этой статье рассматриваются актуальные вопросы гендерной социализации, механизмов формирования интерпретационных схем субъективного опыта оценивания Я подростками. Анализируются гендерная специфика формирования таких схем у детей разных молодежных субкультур. Раскрывается роль молодежных субкультур в процессе формирования гендерной идентичности подростка.

Ключевые слова: социализация, гендерная идентичность, интерпретационная схема, молодежная субкультура, молодежное сообщество.

Актуальність. Стаття є базовою характеристикою особистості, яка значною мірою визначає наше існування у світі, життєтворення та самоздійснення. Однак наш досвід, а не гендер сам по собі, визначає, як нам поводити себе, як будувати майбутнє, сприймати теперішнє та оцінювати минуле. Неможливо уявити формування такого досвіду без соціокультурних схем, настанов, які є характерними для кожної культури, історичної епохи, серед чоловіків і жінок однієї і тієї ж культури, протягом одного життя. У процесі соціалізації індивід засвоює норми мужності і жіночності, схеми, моделі статево-рольового самовияву, набуває досвіду бути чоловіком чи жінкою. Формування такого досвіду має як вікову так і гендерну специфіку. Особливо яскраво даний процес відбувається у підлітковому віці, коли завдяки розвитку рефлексивним механізмам самосвідомості конструюється статоворольова ідентичність, формується гендерна специфіка самовияву. Основним соціально-психологічним механізмом такого конструювання, на нашу думку, є молодіжна субкультура. Тому **мета статті** полягає у розкритті особливостей формування гендерної ідентичності підлітка в умовах молодіжної спільноти.

Гендерна ідентичність є важливим аспектом самосвідомості особистості, що описує переживання людиною себе як представника певної статі. Це твердження є базовою характеристикою особистості, яка формується внаслідок інтеріоризації гендерних уявлень, стереотипів, схем, переломлюючись через індивідуально-психологічні та вікові особливості і визначає ставлення індивіда до себе як до чоловіка чи жінки. Психологічна стаття є базовою категорією особистості, яка значною мірою визначає її самовиявлення. У сучасних дослідженнях процес формування гендерної ідентичності

розглядається або з позиції біологічних (природного відбору статевооптимальних властивостей (Г.Айзенк, В.Біанні, В.Геодакян та ін)), або з позиції впливу соціального середовища на мікро- та макрорівнях відповідно до біологічної статі. Саме другий підхід ми беремо за основу нашого дослідження.

У межах другого напрямку можна виділити дві традиції інтерпретації природи формування психологічної статі. Згідно з першою, гендерна ідентичність є “приписною”, оскільки індивід не обирає її, вона надається йому від народження та залежить від культурних взірців, що притаманні суспільству, в якому він живе і автоматично ідентифікує себе з певними спільнотами.

Більш сучасний підхід доводить обов’язкову наявність вибору у суб’єкта ідентифікації, оскільки, як відзначає Т.В.Говорун, суб’єктна ідентифікація не обов’язково співпадає з об’єктивною категоризацією [4]. Тому більшість психологів відстоюють думку про те, що набуття статевої ідентичності потрібно розглядати як процес соціальний (В.В.Абраменкова, Ю.Є.Альошина, Ш.Берн, Т.В.Бендас, А.С.Волович, І.С.Кльоцина та ін.), в ході якого відбувається засвоєння індивідом, в залежності від біологічної статі, соціальної ролі та пов’язаних з нею прав і обов’язків. З іншого боку, це процес психологічний (В.О.Васютинський, Т.В.Говорун, В.Є.Жаган, І.С.Кон та ін.), оскільки він передбачає усвідомлення своєї статі та психосексуальної ідентичності через самоприйняття, самовизначення, саморефлексію. У нашому дослідженні процес формування гендерної ідентичності розглядаємо як соціально-психологічний, який відбувається протягом життя людини.

Формування психологічної статі проходить у процесі соціалізації. Дитина приходить у світ певної біологічної статі, в залежності від якої вона повинна за допомогою статевої соціалізації інтегруватися у суспільство, засвоїти його соціокультурний досвід, який відображає статевотипіві цінності, уявлення, моделі, схеми поведінки. Іншими словами, у процесі диференційованої соціалізації індивід повинен набути статеворольового досвіду, взірці якого пропонує культура, суспільство, в якому він перебуває. Засвоєння адекватної гендерної ролі, поведінки забезпечує успішну включеність особистості у соціальне середовище, повноцінну адаптацію. Тому основними детермінантами формування гендерного досвіду особистості, психологічної статі є соціальне середовище на макро- та мікрорівнях, яке визначає норми, моделі, схеми її статеворольової соціалізації.

У процесі диференційованої соціалізації відбувається засвоєння соціокультурного досвіду суспільства у вигляді існуючих гендерних уявлень, стереотипів, зразків, знань, які відображають існуючі

норми, стандарти статевої поведінки типові для певного суспільства. Як відзначає О.М.Лактіонов, формуючи досвід, індивід структурує соціальне середовище у зрозумілих для нього координатах суб'єктивного простору і часу [8, с.182].

Основними механізмами передачі такого досвіду є: сім'я, школа, ЗМІ, різні спільноти, субкультури та ін. Інтерналізація соціального досвіду суспільства зумовлюється, з одного боку, схемами, стереотипами, які пропонує оточення, з іншого – суб'єктивно-змістовими конструктами, концептами індивіда, інтепретативними шкалами, схемами, які відіграють роль “фільтрів”, через які цей досвід пропускається і набуває статусу особистісного. Особистісний досвід зумовлює життєздійснення, самореалізацію, самовиявлення юнака чи юнки, чоловіка чи жінки. У процесі життєздійснення, вирішення життєвих завдань, цілей, реалізації задумів переструктурується система досвіду, утворюються нові конструкти, концепти, схеми суб'єктивного досвіду, які можуть визначати засвоєння нового досвіду. Отже, соціалізація передбачає інтерналізацію соціокультурного досвіду, конструювання власних уявлень, схем, концептів, зокрема статевої поведінки.

Соціальні психологи виділяють дві фази статевої соціалізації: 1) адаптивна (зовнішнє пристосування до існуючих гендерних відносин, норм, ролей); 2) інтеріоризації (внутрішнє засвоєння чоловічих і жіночих ролей, гендерних ставлень, цінностей). Отже, можна виділити первинну статеву ідентичність, яка дає можливість дитині відносити себе до певної статі. У неї з'являються уявлення про себе, як хлопчика чи дівчинку, однак, дитина не спроможна їх обґрунтувати. Далі з'являється можливість розрізняти стать оточуючих людей на основі зовнішніх атрибутів та відчуття можливої зворотності статевої приналежності. Накінець, остаточне усвідомлення незворотності статі та підсилення диференціації самовияву, формування характерологічних рис, які стосуються певної статі.

Важливим періодом гендерної соціалізації є підлітковий вік, який саме припадає на період завершення першої фази і початку другої. Ряд дослідників виділяють нові детермінанти формування гендерної ідентичності саме на цьому віковому етапі. По-перше, фізіологічне дозрівання, що спонукає підлітка переглянути уявлення про свою зовнішність, а це, в свою чергу, формує нове ставлення до себе як до чоловіка чи жінки, зумовлюючи появу сексуальної ідентичності. По-друге, розвиток рефлексивних механізмів самосвідомості, дає можливість аналізувати, оцінювати свої уявлення про себе, виділяти нові, відкидати застарілі. Завдяки розвитку самосвідомості,

рефлексивним механізмам у підлітковому віці відбувається інтеріоризація гендерних уявлень, стереотипів у результаті чого з'являється система оцінок, самооцінок, система суб'єктивних значень, ставлень, шкал, які стають основою гендерної ідентичності індивіда. Підліток знає, як себе поводити, щоб бути прийнятним в тому чи іншому співтоваристві. Він підкреслює гендерно означену поведінку через зовнішній вигляд, манеру поведінки, спілкування. Замислюється над тим, кого він хоче наслідувати, на кого бути схожим, шукаючи потрібний образ. Сприйняття, оцінка себе та інших починає визначатися інтерпретативними схемами, стереотипами-концептами, які чітко фіксують гендерно типовий чи нетиповий стиль, спосіб дій у життєвих ситуаціях. У підлітковому віці процес конструювання таких систем не завершується, він триває протягом життя людини, щось зникає, наповнюється новим змістом, спростовується чи навпаки ускладнюється. У структурі досвіду людини існує ціла система інтерпретативних схем, які можуть існувати незалежно одна від одної і не зумовлювати одна одну, класифікуватися за різними основами, модальностями, сферами життєвої активності людини. Такі схеми називаємо інтерпретативними, оскільки вони визначають суб'єктивну категоризацію індивіда. Однак, на нашу думку, сформовані у такий спосіб схеми у підлітковому віці значною мірою визначають подальше формування психологічної статі та її життєздійснення. Отже, у підлітковому віці завершується перший етап набуття гендерної ідентичності, який характеризується інтеграцією, інтеріоризацією гендерних уявлень, стереотипів, моделей поведінки у структури Я. Починається новий етап у формуванні психологічної статі. Формуються інтепретативні схеми, що відображають ще достатньо узагальнені, схематичні знання підлітка про гендерні ролі, суб'єктивно-оцінкові характеристики гендерної ідентичності, які будуть у подальшому визначати самовиявлення індивіда за маскуліним чи фемінним типом. Відбувається статева диференціація на рівні Я ідентичності, в якій вагоме місце займає гендерне Я.

Відбувається процес статевої диференціації між групами юнаків та дівчат. Як відзначає І.Кулагіна, для хлопців підлітків є характерною континуально-альтернативна модель поведінки, а для дівчат – континуально-ад'юнктивна. Тому у хлопців спостерігається загострення маскуліності, шляхом заперечення фемінності. Т.В.Говорун, відстежуючи відмінності у набутті гендерної ідентичності юнаками та дівчатами, дійшла висновку, що у дівчат цей процес проходить в більш ширшому і водночас конкретнішому рольовому діапазоні. Дівчина хоче бути, як пише дослідниця, як

мама, тітка, а це означає, що вона повинна виносити, народити, доглядати тощо; бути в майбутньому дружиною – що означає бути господинею, доброю подругою та ін. У юнаків майбутні статеві ролі (захисник, чоловік, професіонал тощо) є абстрактними, менше наповненими конкретними вміннями, навичками та якостями поведінки, що активізує пошук ідеального Я, процес самовизначення у прийнятій гендерній культурі [4].

У психолого-педагогічних та соціально-психологічних дослідженнях особлива увага приділяється питанням формування статевої ідентичності підлітка. Розкриваються основні механізми статевої соціалізації у сім'ї (Ю.Є.Альошина, С.Бем, А.Варга, В.О.Васютинський, Т.В.Говорун, М.Джонсон, Д.Екклз, А.Захаров, І.Кон, Ф.Райс Г.Рассел, та ін.), в умовах навчального процесу (Ш.Берн, Д.Двек, Т.В.Говорун, Р.Болс, Е.Буш, О.В.Кікінеджи, Д.Олдс, О.В.Попова та ін.), засобами масової інформації (І.В.Грошев, В. Кравець, Н.Кулінка та ін.), у групі ровесників (А.Є.Лічко, Ф.Райс, В.Г.Романова та ін.).

У зв'язку із новими тенденціями розвитку нашого суспільства, глобалізаційними процесами з'являються нові інституції соціалізації, до яких активно залучаються підлітки. До таких інституцій слід віднести молодіжні спільноти, які зародилися у західно-європейській культурі, активно поширюються на теренах пострадянського простору і які транслюють відповідні цінності, норми, стандарти, схеми статевої поведінки.

Сучасне суспільство, яке ґрунтується на розподілі соціальної стратифікації є системою, яка містить в собі величезну кількість різноманітних субкультур. Субкультура, як відзначає Ю.Волков, – це система цінностей, установок, способів поведінки і життєвих стилів певної соціальної спільноти [10]. Як зазначає сучасна соціологія, основним творцем та носієм субкультури є соціальна група, яка має культурні ознаки, за якими її відрізняють від інших спільнот. Соціологи пропонують різні визначення поняття “субкультура”, зокрема, субкультура – це: а) сукупність деяких негативно інтерпретованих норм і цінностей традиційної культури, що функціонують як культура злочинного прошарку; б) особлива форма організації людей – автономне, цілісне утворення усередині панівної культури, яке визначає стиль життя і мислення її носіїв та відрізняється своїми звичаями, нормами і цінностями; в) трансформована професійним мисленням система цінностей традиційної культури, яка отримала своєрідне світоглядне забарвлення [10]. Саме друге визначення відповідає нашим уявленням щодо ролі та призначення субкультури.

За способом виникнення розрізняють субкультури, які утворилися як позитивна реакція на соціальні і культурні потреби суспільства, та субкультури, які є негативною реакцією на існуючу панівну соціальну структуру і культуру [10]. Іншими словами, сучасні субкультури є специфічним способом диференціації розвинених національних і регіональних культур, у яких одночасно з основною класичною традицією існують своєрідні культурні утворення, які за змістом та формою відрізняються від основної. Оскільки нас цікавить молодіжна субкультура, то саме про неї далі буде йти мова.

Соціолог О. Якуба визначає молодіжну субкультуру як будь-яке об'єднання молоді, яке має власні елементи культури, а саме: мову, зовнішню атрибутику, традиції, норми і цінності [9]. У соціологічних дослідженнях виділяють п'ять основних характеристик молодіжної субкультури: 1) своєрідний стиль поведінки; 2) наявність власних норм, цінностей, картини світу, які відповідають вимогам певних соціальних категорій молоді; 3) наявність тенденцій до протиставлення себе суспільству; 4) зовнішня атрибутика, яка має символічне значення; 5) наявність ініціативного центру, який генерує нові дискурси [11].

Сучасні молодіжні субкультури відрізняються від тих, які існували раніше. Соціолог Р.Фольбрехт відзначає, що ранні молодіжні субкультури переважно зберігали залежність від середовища свого походження, яке визначало значною мірою їхню привабливість і доступність для молоді, підлітків. Сучасні молодіжні спільноти, на думку вченого, доволі віддалені від свого середовища виникнення, оскільки втратили власну історичну і культурну належність, а тому сприймаються відокремлено від конкретного суспільства. Найпоширенішими серед сучасної молоді, а особливо підлітків є такі молодіжні спільноти як панки, репери, готи, ему, райтери, чатівці, хіпі, рейвери, толкієністи, скінхеди та ін.

Актуальним, на нашу думку, є питання вивчення специфіки соціалізації підлітка у кожній такій спільноті. У рамках даної статті ми спробуємо розкрити механізм статево-рольової соціалізації підлітків в умовах молодіжних субкультур не акцентуючи уваги на якійсь окремій спільноті. Актуальність такого дослідження, на нашу думку, з одного боку, зумовлена запитом часу, а з іншого – недостатньою висвітленістю даного питання, зокрема у соціально-психологічній літературі. Як свідчать наші дослідження, значна частина сучасних підлітків відносить себе до тієї чи іншої спільноти, в якій вони проводять свій вільний час від навчання, приймаючи всі атрибути, норми, вимоги, які їм там пропонуються. Причому такі процеси, останнім часом, почали

охоплювати і дітей сільської місцевості, що пояснюється стиранням умовних кордонів соціалізації між містом і селом. Тому безперечно, такі спільноти певним чином зумовлюють статорольову соціалізацію, впливають на формування гендерної ідентичності підлітка, визначають конструювання його суб'єктивного досвіду.

У процесі нашого дослідження ми виявляли особливості інтерпретативних схем оцінювання себе підлітком, які визначають ставлення до себе. Даний віковий період є актуальним в плані конструювання інтерпретативних схем оцінювання себе як особи відповідної статі, які визначають формування гендерної ідентичності. Важливим соціально-психологічним механізмом формування таких схем юнака чи юнки є молодіжна спільнота, до якої належить підліток і приймає її уявлення про те, яким повинен бути хлопець, дівчина, який мати зовнішній вигляд, як поводити себе, як будувати стиль життя, якими смислами наповнювати його. Засвоєння культурних взірців спільноти відбувається шляхом ідентифікацій з іншими членами групи, їхніми авторитетами, шляхом інтерпретації їхніх дискурсів. Підліток намагається наслідувати своїх "кумирів" у стилі одягу, аксесуарів, поведінці. Дівчину-гота легко відрізнити від дівчини-емо, репера від рокера. У процесі взаємодії, спілкування відбувається засвоєння готових схем, які визначають сприйняття себе, уявлення про себе як хлопця чи дівчини, формування гендерної ідентичності.

З метою визначення гендерної кофігурації інтерпретативних схем оцінювання себе, ставлення до себе у підлітків проведено дослідження упродовж 2008 – 2009 років, в якому взяло участь 193 учні.

Для дослідження інтерпретативних схем суб'єктивного досвіду здійснено підбір необхідних методів. Ґрунтуючись на сучасних ідеях конструктивізму, які відстоюють прагнення зрозуміти психічну діяльність не в термінах причин та наслідків, а в термінах інтенцій, планів, взаємодій, колективних процедур, практик тощо. Іншими словами, питання в межах нової парадими ставиться не про причини психологічних процесів, а про їх сенс. Тому у центрі психологічного дослідження опиняється лінгвістична або символічна взаємодія, і особливого значення набувають мовні, культурні чинники психологічної діяльності. Виходячи із таких міркувань, для вивчення суб'єктивного досвіду застосовувалися якісні методи зокрема, відкриті анкети, творчі самоописи, самопрезентаційні методи. Адже, як відзначає дослідник проблеми психології досвіду О.М.Лактіонов, людська мова мимовільно і природньо для людини стає живим носієм досвіду [8, с. 247].

Якісний та кількісний аналіз результатів дозволив виокремити основні тенденції у формуванні гендерного досвіду підлітків, виділити

конфігурацію інтерпретативних схем оцінювання себе, ставлення до себе у юнаків і дівчат. Нами проаналізовані результати досліджуваних не тільки за гендерною ознакою, але й за приналежністю до певної спільноти та за місцем проживання (село/місто). Приналежність до молодіжної спільноти вказують переважно підлітки, які проживають у місті. До тієї чи іншої спільноти відносять себе 63,5% дівчат і 90,7% юнаків. Щодо підлітків, які проживають у сільській місцевості, то тільки 13,2% юнаків вказують свою приналежність до спільноти, щодо дівчат, то це питання для них не актуальне.

Основними категоріями оцінювання свого “Я” у підлітків є: Я-соціальне (формально-біографічні ролі), Я-зовнішність, Я-розумове (здібності, інтелект), Я-інтереси, вподобання, схильності, Я-інші, Я-статеве, Я-активність/пасивність, Я-переживання, емоції. Провідне значення в самоописах займає категорія “Я-соціальне”. Вона представлена об’єктивними характеристиками формально-біографічного типу (я-син/дочка, я-громадянин, патріот, я-учень/учениця та ін.). За даною категорією не виявлено відмінностей у групах юнаків та дівчат, які відносять себе до спільноти і які проживають у селі, що свідчить про незалежність таких характеристик Я від статі і умов соціалізації.

Категорія Я-стать є актуальною більшою мірою для юнаків, ніж для дівчат. Особливо для підлітків, які належать до спільнот (серед хлопців – 31%; дівчат – 19%). Щодо дітей села, то дана категорія з’являється тільки у 5,4% хлопців, у дівчат така категорія не з’являється у самоописах. Таку тенденцію можна пояснити гендерною специфікою формування статевої ідентичності підлітка. Отримані результати підтверджують уже існуючі, що у хлопців процес формування гендерної ідентичності є більш складним, суперечливим. Хлопця-підлітка більшою мірою, ніж дівчину хвилюють питання, який це “правильний хлопець”, щоб відповідав стандартам, які пропонує оточення, і де цей образ знайти; як проявляти себе, аби бути справжнім чоловіком, щоб ніхто не дорікнув.

Виявлено відмінності за категорією Я-зовнішність. Дана категорія є актуальною як для юнаків, так і для дівчат. Оцінювання зовнішності у дівчат відбувається за схемою “приваблива/неприваблива”, “красива”, “симпатична”, причому незалежно від місця їхнього проживання. У юнаків виявлено відмінності у схемах оцінок. Ті групи юнаків, які соціалізуються у спільнотах, більшою мірою застосовують схему оцінки зовнішності “модний/немодний”, “стильний/нестильний”, “сильний/слабкий”. Характеристика “модний”, “стильний” зустрічається у даній групі обстежуваних у 50%. Жодного разу вона не зустрічається у юнаків і дівчат села і

тільки у 19,5% дівчат міста. Юнаки села для оцінки зовнішності застосовують переважно маскулінні характеристики (атлетичної будови, м'язистий, високий, кремезний, акуратний). На нашу думку, такі результати яскраво ілюструють роль засобів соціалізації. У молодіжних спільнотах суттєвого значення надають атрибутам зовнішнього вигляду. Стильність є умовою перебування підлітка в спільноті, прийняття його. Дотримання вимог сприяє самоствердженню, а відтак і формуванню його Я, індивідуальності.

Категорія Я-розумове є актуальною незалежно від статі й місця проживання. Зустрічається вона у дівчат (24% – місто; 38% – село) і юнаків (33% – місто; 35% – село). Оцінювання даної категорії у дівчат відбувається за схемою “розумна/нерозумна”, “творча/нетворча”. Юнаки застосовують дещо іншу схему – “розумний/нерозумний”, “допитливий/недопитливий”, “талановитий-неталановитий”. Слід зазначити, що у юнаків, особливо села, переважають негативні полюси в оцінюванні розумових здібностей. Дівчата більш позитивно оцінюють свої здібності, що ще раз підтверджує тезу про суперечливість і складність формування ідентичності хлопця підлітка. Також негативні оцінки розумових здібностей хлопців підлітків пояснюємо кращими навчальними успіхами у дівчат саме у цьому віці. Причому такі тенденції особливо спостерігаються у селі.

Однією з найважливіших категорій у самоописах підлітків є “Я-інтереси, вподобання”. Тут можна помітити гендерну специфіку. У самоописах юнаків дана категорія є більш актуальною (40% – місто; 75% – село), ніж у дівчат (14% – місто; 20% – село). Виявлено відмінності між групами досліджуваних міста і села. У дітей міста переважає інтерес до музики (25% – юнаки; 27% – дівчата), до спорту (39% – юнаки); у сільських дітей – до спорту (73,7% – юнаки; 28,2% – дівчата). Відмінності в інтересах значною мірою зумовлені різними умовами соціалізації, доступністю реалізувати свої інтереси, захоплення. Юнаки і дівчата, які перебувають у молодіжних спільнотах засвоюють її культуру часто саме через музику. Більший інтерес до спорту у юнаків, особливо міста, пояснюється гендерною специфікою формування інтересів.

Важливою категорією самописів є Я-інші. Дана категорія містить характеристики, які є результатом міжособистісного спілкування підлітка і які визначають це спілкування. Найбільш актуальною вона є у дівчат (100% – місто; 92% – село). У хлопців вона менш актуальна (31% – місто; 54% – село). У дівчат оцінювання себе за даною категорією відбувається за схемою “дружелюбна/недружелюбна”, “привітна/непривітна”, “весела/сумна”, у юнаків – “веселий/сумний”, “доброзичливий/поганий”, “відвертий”, “спра-

ведливий”. Юнаки села більш деталізовано оцінюють характеристики, що визначають міжособистісне спілкування, застосовуючи схему “дружелюбний”, “веселий/сумний”, “інтелегентний”, “добрий/поганий” “відважний”, “справедливий”, “чесний”. Дівчата даної групи, крім характерних “дружелюбна/недружелюбна”, “весела/сумна”, використовують характеристики, що відображають емпатійне ставлення до інших, наприклад, “співчутлива”, “милосердна”, “любляча”. Переважають позитивні оцінки у обидвох групах досліджуваних. Саме за даною категорією можна побачити концептуалізацію Я за гендерною схемою, маскільність-фемінність. Юнаки актуалізують риси відповідальності, справедливості, сили, а дівчата – емпатії.

У категорії “Я-активність” є гендерна специфіка. Частіше використовується у самоописах юнаків (20,5% – місто; 73% – село), у дівчат дещо рідше (14% – місто; 49% – село). Крім того, дана категорія значною мірою визначається місцем проживання. Самооцінка за даною категорією у юнаків і дівчат здійснюється за схемою “працьовитий-лінивий”, відмінність у актуальності полюса. “Працьовитість” характерна для дівчат (56%) і юнаків (65,8%) села. Щодо міських, то їм притаманний протилежний полюс категорії – “лінива(ий)” (25% – дівчат і 22,2% – юнаків). Використовується також схема “спритний”, “енергійний, рухливий”, яка є характерною переважно для юнаків. Переважання категорії “Я-активність” у юнаків пояснюється особливістю гендерної соціалізації підлітків. На рівні стереотипу оточення більшою мірою очікує активності від чоловіка, ніж від жінки. Тому активність дівчат описується за схемою “працьовита-лінива”. Дівчина повинна бути працьовитою, виконувати обов’язки по господарству. Хлопець важливо, щоб був активний, рухливий, сильний, але йому поки що не зрозуміло, для чого це.

Виявлено відмінності у значущості категорії “Я-переживання, емоції”. Дана категорія є більш актуальною для самописів дівчат (17% – місто; 39% – село). У хлопців вона дуже слабо представлена (3% – місто; 8% – село). Переважно використовується схема оцінювання “емоційна/неемоційна”, “любляча/нелюбляча”. Оцінки стосуються тільки позитивного полюсу. У дівчат прояв емоцій, переживань заохочується, підтримується дорослими з самого дитинства, хлопчиків виховують стриманими, виваженими, оскільки саме такими, на думку соціуму, повинен бути чоловік. Тому підліток знає ці вимоги і намагається їх виконувати, про що свідчать отримані результати.

Отже, отримані результати дослідження дають можливість зробити ряд **висновків**. Формування гендерної ідентичності осо-

бистості відбувається у процесі соціалізації, в ході якої індивід засвоює норми, вимоги, схеми, моделі статоворольової поведінки, що існують у соціокультурному просторі, в якому живе індивід. Тому становлення психологічної статі розглядається як соціальний і психологічний процес. Важливим етапом у формуванні гендерної ідентичності є підлітковий вік, коли засвоюються гендерні стереотипи, схеми статоворольової поведінки, інтеріоризуються гендерні уявлення, стають структурами Я – ідентичності, формуються інтерпретативні схеми, які визначають оцінку себе та інших.

У підлітковому віці важливу роль у формуванні інтерпретативних схем відіграють молодіжні спільноти, які є носіями цінностей певної культури. Конструювання інтерпретативних схем, їх гендерна специфіка значною мірою буде залежати від схем, які пропонує спільнота, до якої належить підліток. Домінування маскуліних, фемінних чи андрогенних установок у спільноті буде визначати формування відповідних схем, а відтак – і гендерної ідентичності. У структурі гендерної ідентичності підлітка з'являється система інтерпретативних схем оцінювання себе та інших. Основними категоріями оцінювання є: зовнішність, міжособистісні взаємини, інтереси, активність, емоції та переживання. Інтерпретативні схеми оцінювання свого Я у підлітковому віці мають яскраво виражену гендерну специфіку, яка зумовлена умовами соціалізації юнака чи юнки. Перспективним, видається нам, є дослідження специфіки гендерної соціалізації підлітка у різних спільнотах з метою виявлення позитивних і негативних наслідків такої соціалізації.

Список використаних джерел

1. Алешина Ю.Е. Трудности усвоения половой роли как фактор участия в неформальных объединениях /Ю.Е.Алешина // Психологические особенности самодеятельности подростково-юношеских групп: Сб. науч. трудов – М., 1990. – С.106-112.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие / Т.В.Бендас. – СПб.: Питер, 2005. – 431 с.
3. Берн Ш. Гендерная психология / Ш.Берн. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 320 с.
4. Говорун Т.В. Гендерна психологія: Навчальний посібник. / Т.В.Говорун, О.М.Кікінежді. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 308 с.
5. Гритчук Г.В. Гендерні уявлення у структурі ідентичності в юності / Гритчук Г.В., Тодорів Л.Д. // Збірник наукових

- праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2007. – Вип.12. – Ч.1. – С.148-153.
6. Клецина И.С. Гендерная социализация. – СПб.: РГПУ им.Герцена, 1998.
 7. Кон И.С. Психология половых различий // Психология индивидуальных различий. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я.Романова. – М.:ЧеРо, 2000. – С.154-160.
 8. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта / А.Н.Лактионов – Харьков: Бизнес Информ, 1998. – 492 с.
 9. Омельченко Е.Л. Молодежные культуры и субкультуры / Е.Л.Омельченко – М.: Изд-во “Институт социологии РАН”, 2002.
 10. Социология молодежи: Учебное пособие / [Ю.Г.Волков, В.И.Добренъков, Ф.Д.Кадария, И.П.Савченко, В.А.Шаповалов] / Под ред. Ю.Г.Волкова. – Ростов –н /Д.: Феникс, 2001.
 11. Карп’як Вадим. Молодіжні субкультури // Спілка української молоді – www.cym.org/ua/content/subcult1.asp

The article is dedicated to the problem of gender identity for teenagers. The article examines the question of gender socialization, mechanisms of forming interpretative scheme for subjective experience while evaluating by a teenager his own “I”. It reveals gender specific in formation interpretative scheme of valuation “I” for teenagers.

The article analyses some peculiarities of forming such schemes for boys and girls of different youth organizations. It reveals the role of youth subcultures in forming gender identity for a teenager.

Key words: socialization, gender identity, interpretative scheme, youth subculture, youth organizations.

Отримано: 15.03.2010

Особливості самокатегоризації особистості юнаків у контексті становлення особистісної та соціальної ідентичності

Стаття присвячена аналізу проблеми становлення особистісної та соціальної ідентичності студентів як необхідної умови їхнього самовизначення і самореалізації у суспільстві. Розглядається динаміка самокатегоризації студентів у процесі професійного становлення.

Ключові слова: ідентичність особистості, самовизначення, самореалізація, самокатегоризація, професійне становлення.

Статья посвящена анализу проблемы становления личностной и социальной идентичности студентов как необходимого условия их самоопределения и самореализации в обществе. Рассматривается динамика самокатегоризации студентов в процессе их профессионального становления.

Ключевые слова: идентичность личности, самоопределение, самореализация, самокатегоризация, профессиональное становление.

Активні соціально-економічні, політичні, культурні трансформаційні процеси у сучасному суспільстві відбиваються на внутрішньому світі людей, на процесі соціалізації і формування ідентичності особистості. Інтенсивність і суперечливість цих змін визначають необхідність становлення активної і гнучкої життєвої позиції особистості у змінних умовах соціального буття, що є детермінантою варіативного моделювання особистісних конструктів, застосування потенційних здібностей для успішної соціалізації, самореалізації і особистісного зростання.

Аналіз теоретико-методологічних концептуальних положень щодо розвитку та формування особистості (Б.Г.Ананьев, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьев, С.Д.Максименко та інші), ключових ідей філософсько-психологічної концепції С.Л.Рубінштейна щодо полісистемності буття людини та інтегральності її якостей і властивостей дозволяють визначати феномен особистості як категорію, що об'єднує і вибудовує психічний світ людини. Особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої

предметної діяльності і саморегуляції та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ [1, с.40]. У процесі психічного розвитку особистості реалізується її внутрішній потенціал – сукупність класичних “внутрішніх умов” (С.Л.Рубінштейн), властивостей особистості, що визначають її здатність до продуктивної життєдіяльності у напрямку підвищення якості життя і суб’єктивної стійкості (П.В.Лушин). Відповідно, однією із найбільш конструктивних позицій аналізу особистості є виділення в ній здатності до розкриття внутрішнього потенціалу на підставі індивідуальної своєрідності і особливостей соціального середовища. Системні зміни соціальної ситуації життєтворчості, що переживаються особистістю як суб’єктивно значущі, стимулюють активацію адаптаційних процесів та самоактуалізацію особистості, обумовлюють формування життєвої позиції.

Традиційно як базовий механізм розвитку особистості психологами (Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, П.Я.Гальперін, О.Р.Лурія та інші) розглядається механізм інтеріоризації як операціональний зміст перетворення зовнішніх дій в ідеальні, що характеризує процес “привласнювання” соціально-культурного досвіду. С.Д.Максименко у контексті генетичної психології, крім того, наголошує на необхідності моделювання життєвого досвіду особистості шляхом актуалізації особистісно значущих потреб (нужди) людини [1, с. 19]. Таким чином, структурна інтеграція соціально-психологічних та внутрішніх факторів становлення особистості та їх неоднозначне тлумачення у психологічній персонології доводить важливість вивчення детермінант моделювання особистісних конструктів людини. Особливо актуальною дана проблема є в умовах системних змін у суспільстві, що ускладнюють і модифікують процес становлення життєвої позиції особистості (концепція особистісного змінювання (П.В.Лушин) та визначають специфіку її самокатегоризації.

У загальному розумінні соціалізація є процесом і результатом вклучення людини до соціальної дійсності, в наслідок чого формується соціальна ідентичність особистості (Г.М.Андрєєва). Важливим моментом соціалізації є суб’єктивна активність самої людини, що супроводжується індивідуальними переживаннями, які обумовлюють особистісне зростання і становлення суб’єкта. Внутрішніми чинниками розвитку і функціонування складових Я-концепції особистості є власний досвід суб’єктивної життєтворчості, що формується на основі самоочікування, самоаналізу та самопорівняння, категорії самосприйняття, переживання внутрішніх станів та оцінки результатів своєї діяльності. Теоретичний аналіз

проблеми особистісної ідентичності свідчить, що її зміст пов'язаний із якісними характеристиками образу Я або категоріями самовизначення, а також із віковим виміром, який узгоджений із “психологічним минулим”, “психологічним сьогоднішнім” і “психологічним майбутнім”. Структурними компонентами особистісної ідентичності виступають когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий. Самовираження особистості здійснюється через пізнання, переживання і вольові акти вчинків.

Проте у багаторівневому, суперечливому процесі пристосування людини до змінних умов існування внутрішньоособистісні когнітивно-інформаційні процеси не є основними детермінантами, а діють згідно із соціальним нормативним контекстом. Наше “Я” конструюється і модифікується в соціальних умовах, змінюється залежно від соціального контексту і усвідомлення власної ідентичності. Від соціального середовища залежать наші установки і поведінка, що спричиняють особистісне змінювання суб'єкта – міжсистемний перехід до нових можливостей нової ідентичності, який має місце при переживанні людиною кризового досвіду (П.В.Лушин) і детермінує зміни життєвої позиції людини – способу самовизначення особистості у житті, узагальненого на основі її життєвих цінностей та основних потреб (Ж.О.Абульханова-Славська). В результаті зазнають змін і особистісні конструкти суб'єкта психічної життєдіяльності. Особистісний конструкт – це система понятійних моделей, що використовує людина для осмислення, інтерпретації чи прогнозування власного життєвого сценарію (ментального досвіду). Змодельований і зафіксований у персональному досвіді конструкт впливає на свідомому і несвідомому рівні на оточення людини і забезпечує специфіку соціальної адаптації суб'єкта. Критеріями адекватної ідентифікації особистості є конструктивна інтеграція (Г.Олпорт) суб'єкта до соціального середовища у конкретному культурно-історичному контексті розвитку та відносна автономія Я-конструктів особистості, що обумовлюють здатність до незалежної поведінки. Означені фактори виявляються в активно-вибірковому ставленні індивіда до референтного контенту спілкування, до норм і цінностей свого оточення.

Досліджуючи засоби оптимізації особистісного розвитку людини, потрібно значну увагу приділяти з'ясуванню умов актуалізації внутрішнього потенціалу особистості, серед яких важливу роль відіграють середовищні фактори.

Самовизначення особистості відбувається під закономірним, але не завжди усвідомлюваним нею впливом соціального значимого оточення (реалізуються основні модальності соціального впливу) в

результаті комунікативного моделювання особистісних конструктів. Комунікативне програмування особистісних конструктів передбачає вибір найбільш сприятливих суб'єктивно валідних форматів (формат – це найбільш адекватний каналу комунікації та очікуванням соціуму тип поведінки особистості), що забезпечують ефективність гнучкого функціонування людини у певних умовах буття. В цьому плані цікавим є досвід західноєвропейської соціальної психології і зокрема дослідження соціальних психологів Оксфордського університету під керівництвом М. Argyle, які соціальну ситуацію розглядають як природний фрагмент соціального життя, що визначається включеними у нього людьми, місцем дії і характером виконуваних дій чи діяльності [Цит. за 3, с. 284-285]. Узгодження означених елементів і визначає конструктивність (нормативність) чи деструктивність життєвого сценарію особистості, що відображується у системах ментальної самопрезентації (самокатегоризації).

Ментальна самопрезентація – це актуальний розумовий образ власного Я (суб'єктивна форма відображення персональних конструктів), елемент оперативної форми ментального досвіду, що змінюється залежно від ситуації та інтелектуальних зусиль суб'єкта в процесі ментальної репрезентації.

В теорії інтелекту Дж.Брунера суб'єктивними засобами побудови репрезентації виступають способи кодування інформації. Дж.Брунер вважав, що ріст інтелекту передбачає, по-перше, розвиток трьох способів репрезентації дійсності (через такі модальності досвіду, як дія, образ і слово) і, по-друге, інтеграцію різних форм суб'єктивного відображення подій (у вигляді узгодження різних модальностей досвіду, а також співвіднесення актуального досвіду з минулим і майбутнім досвідом). Когнітивна компетентність в цих двох сферах і обумовлює можливість виходу індивідуальної свідомості за межі безпосереднього часу і заданого простору, що і є, за Дж.Брунером, одним із основних критеріїв інтелектуального розвитку [2,с.99]. Однією з форм ментальної репрезентації особистості є самопрезентація як вираження Я-концепції. Усвідомлювані смисли життєтворчості, таким чином, розкриваються оберненими на себе актами рефлексії суб'єкта, що потребує самодетермінації, під якою розуміють усвідомлення та відчуття людиною можливості вибору, високий рівень самостійності та здатності до самовираження (Е.Дісі та Р.Раян).

З метою перевірки означених теоретичних положень нами було здійснено експериментальне дослідження особливостей самовираження студентів Криворізького державного педагогічного університету. Метою було визначити рольовий репертуар і зміст

цінностей та стереотипів, що входять до змісту ідентичності студентів, а також визначити роль самокатегоризації у процесі її формування.

Враховуючи, що Я-концепція об'єктивується лише у інтроспективному аналізі, ми вважали необхідним отримати уявлення про змістовні характеристики “образу Я” студентів КДПУ, що презентуються ними у системі самокатегоризації. Теоретичний аналіз проблеми та мета дослідження обумовили вибір емпіричних методів. Так, особливості сформованості ідентичності виявлялися за посередництвом модифікованого тесту самоустановки М.Куна і Т.МакПартленда, вербальної проективної методики “Я і моє майбутнє”. Вибірку склали студенти 1 – 3-го курсів географічного факультету КДПУ у кількості 73 осіб.

Серед студентів за допомогою методики вільного опису (модифікація тесту М.Куна) із подальшим контент-аналізом були виявлені найбільш значимі для даної категорії респондентів контент-блоки ментальної самопрезентації. Аналіз отриманих результатів дозволив виокремити найбільш значимі смислові категорії, що визначають критерії самоідентифікації та життєвих планів юнаків, і порівняти динаміку змін у самокатегоризації студентів I та III курсів (табл. 1).

Таблиця 1

Динаміка змін значущості категорій самопрезентації студентів

Категорії самопрезентації	Кількість студентів (у %), що використали дану категорію у самоописі	
	I курс	III курс
Соціально-статусні параметри аналізу	73,3%	44,4%
Гендерні параметри аналізу	6,7%	5,5%
Особистісні якості	73,3%	66,7%
Інтелектуальні властивості	6,6%	5,5%
Інтереси, захоплення	33,3%	33,3%
Соціальна поведінка	33,3%	61,6%
Ціннісні орієнтації	13,3%	55,5%
Професійне визначення	6,6%	16,6%

Кількісний аналіз сентенцій самопрезентацій студентів виявив первинність об'єктивних характеристик при моделюванні образу-Я респондентами, після чого використовуються категорії суб'єктивного плану (оцінки себе і особистісних якостей, інтересів, захоплень тощо). Цікаво, що категорії означення вікових та гендерних параметрів самоаналізу в самоописах студентів практично відсутні,

що свідчить про їхню малозначущість для самопрезентацій. На наш погляд, це може бути пов'язано із дифузністю его-ідентичності суб'єктів у змінних умовах соціального розвитку, що спричиняє переживання власної соціальної, економічної залежності, невизначеність життєвих позицій. Крім того, загальна фемінність освіти стереотипно не потребує виявлення гендерних характеристик у професійній підготовці фахівців у педагогічному університеті, що й знецінює дану категорію самопрезентації.

Порівняння презентаційних контент-блоків респондентів, що знаходяться на різних стадіях професійного становлення, засвідчило наявність певної динаміки. У ментальному образі студентів-першокурсників переважають категорії соціально-статусного параметра ("студент, майбутній професіонал"), що є свідченням визнання нової статусної позиції) – 73,3%, а також аналіз особистісних якостей – 73,3%; менш вираженими є категорії, що визначають інтереси, захоплення (33,3%) та значущі аспекти соціальної поведінки особистості (33,3%).

У ментальному образі студентів III-го курсу переважають категорії, що характеризують особистісні якості (66,7%) та соціальну поведінку особистості (61,6%). Значущою є також категорія ціннісних орієнтацій суб'єкта (55,5%), що свідчить про особистісне самовизначення та диференціювання Я-концепції серед студентів даної групи в результаті інтеріоризації культурно-історичного досвіду, отриманого у процесі навчання. Визначення категорії соціально-статусного плану, хоча й залишається у самоописах респондентів, проте її частотність знижується (44,4% проти 73,3% у першокурсників). Суб'єктивно значущими для студентів III-го курсу стає також категорія професійного самовизначення, планування майбутньої професійної діяльності (16,6% проти 6,6% у першокурсників), що пояснюється поглибленим вивченням фахових дисциплін згідно із навчальними планами. Простежується також бачення свого майбутнього переважно у контексті можливості суміщення сімейного життя і кар'єрної самореалізації. У той же час такі категорії аналізу, як гендерні параметри, інтелектуальні якості, інтереси та захоплення студентів у генезі майже не змінюються.

Соціальна ідентичність особистості обумовлює характер міжособистісних взаємин, зокрема виявлення комунікативної культури особистості – системи культурних норм, культурологічних знань, цінностей і значень, що використовуються людиною у процесі комунікації. Багатство мовних форм, що використовуються людиною у спілкуванні, знаходиться у залежності від багатства

думки, водночас мовні форми дозволяють збагачувати і ускладнювати думку. А отже, зв'язне висловлювання особистості відображує не лише рівень володіння мовленням, але й рівень розумового та емоційного розвитку людини, її спостережливості, чутливості тощо. Тому можна припустити, що індивідуальний успіх учасників спілкування детермінований особливостями самоподання (самопрезентації) особистості та навичками використання мовлення у конкретному контексті й ситуації спілкування із конкретною особистістю.

З метою уточнення даного припущення нами було здійснено дослідження комунікативної спрямованості вибіркової групи. Визначення спрямованості особистості у спілкуванні було проведено за методикою С.Л.Братченко, що дозволяє діагностувати рівень розвитку комунікативної компетентності особистості та ставлення до співрозмовника у системі комунікацій.

Відповідно до даної концепції міжособистісне спілкування може відбуватися принципово різними способами: за типом міжособистісного діалогу і за типом міжособистісного монологу. Діалогу властиве спрямування на рівноправне спілкування, засноване на взаємній повазі і довірі, орієнтованості на взаєморозуміння, взаємну відкритість і комунікативну співпрацю, прагнення до взаємного самовираження, розвитку співтворчості; ця концепція ставлення до "Іншого" є симетричною, що означає можливість її застосування і для аналізу Я-концепції суб'єкта, специфіки його самопрезентації у контексті усвідомлення смислу власної ідентичності.

Монологу відповідає концептуальне сприйняття співрозмовника як об'єкта впливу. Варіантами монологічної комунікативної спрямованості С.Л.Братченко вважає:

- авторитарну, що характеризується прагненням підпорядкувати особистість співрозмовника, стереотипністю спілкування, комунікативною ригідністю;
- маніпулятивну, якій властива орієнтація на використання співрозмовника і всього спілкування у власних цілях, для отримання різного роду вигоди;
- альтероцентристську із добровільною концентрацією на співрозмовнику, орієнтацією на його цілі, потреби тощо і безкорислива пожертва власними інтересами;
- конформну, основою якої є відмова від рівноправності у спілкуванні на користь співрозмовника, орієнтація на підкорення силі авторитету, на "об'єктну" позицію для себе та некритичну згоду (уникнення протидії), спрямованість на наслідування;

- індиферентну, що передбачає домінування орієнтації на суто ділові питання, уникнення спілкування як такого.

З метою визначення динаміки змін тенденцій спрямованості у спілкуванні ми розширили категорії респондентів, зокрема включили до вибірки старшокласників – учнів 11 класу, онтогенетичний розвиток яких передбачає становлення особистісної та соціальної ідентичності.

Аналіз результатів дослідження за методикою С.Л. Братченко дозволив виявити особливості динаміки у комунікативних стратегіях респондентів (табл. 2).

Таблиця 2

**Динаміка вираження типу спрямованості у спілкуванні
серед респондентів**

Тип спрямованості особистості у спілкуванні	Кількість респондентів (у %)		
	Старшокласники (учні 11-х класів)	Студенти I курсу	Студенти III курсу
Діалогічний тип	43%	14,3%	0
Авторитарний тип	19%	9,6%	27,4%
Маніпулятивний тип	19%	19%	22,7%
Альтероцентристський тип	4,75%	19%	13,6%
Конформний тип	4,75%	33,3%	22,7%
Індиферентний тип	9,5%	4,8%	13,6%

Виявилося, що старшокласники є більш схильними до діалогу (43% респондентів); менш вираженими у стратегіях старшокласників є авторитарний та маніпулятивний типи спрямованості у спілкуванні (по 19%).

У спілкуванні першокурсників переважає конформна спрямованість (33,3% проти 4,75% у старшокласників), що може бути спричинене підпорядкуванням особистісних потреб студентів вимогам навчального режиму в умовах інтенсивної адаптації. Важливе місце серед стратегій спілкування першокурсників залишається за маніпулятивним типом спрямованості у спілкуванні (19%), однак зростає роль альтероцентристської спрямованості у спілкуванні (19%), що пояснюється необхідністю соціальної ідентифікації студентів у новому соціальному середовищі. Зберігається значущість і діалогічної спрямованості серед респондентів I курсу (14,3%).

Спілкування студентів III курсу відзначилося домінуванням авторитарної спрямованості (27,4% респондентів). Значущими для даної групи респондентів є також маніпулятивний та конформний типи спрямованості у спілкуванні (по 22,7%). Крім того, збіль-

шується кількість респондентів, що виявляють індиферентний тип спрямованості у спілкуванні (13,6% проти 4,8% у першокурсників), що можна вважати деструктивною тенденцією.

Співвіднесення даних свідчить, що навчання у педагогічному університеті знижує готовність студентів до ведення діалогу (до 0 у студентів III курсу). Водночас простежується зростання кількості студентів, у спілкуванні яких переважає авторитарний тип спрямованості у взаємодії (від 9,6% у першокурсників до 27,4% на III курсі). Зростає також схильність до маніпулятивної спрямованості у спілкуванні (від 19% у старшокласників та першокурсників до 22,7% у студентів III курсу). Це може бути пов'язано із формуванням у студентів професійних стереотипів педагогічної діяльності, у якій попри декларування гуманістичних принципів домінують саме авторитарні та маніпулятивні тенденції впливу.

Таким чином, можна стверджувати, що освітньо-виховний вплив на різні сторони поведінкового формату особистості у ситуації моделювання нових конструктів ідентичності у змінних соціальних умовах забезпечує конструювання нової системи ментальної самопрезентації. Задля ефективності моделюючого впливу навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах потребує системного цілеспрямованого психологічного супроводу.

Формування компетентного конкурентоспроможного професіонала сфери освіти вимагає комплексного підходу до професійної підготовки фахівця, що передбачає поєднання особистісного, когнітивного і деонтологічного формуючих впливів, що обумовлюють зміни установок та поведінкових форматів особистості. Цілеспрямоване комунікативне програмування особистісних конструктів має відповідати таким стратегічним принципам :

- акцент на ресурсах особистості, врахування індивідуальних можливостей та особливостей поведінки;
- аналіз попереднього досвіду, світогляду, інтересів особистості;
- позитивістський підхід: нетеоретичне, нестандартизоване бачення проблеми, опір на суб'єктивну віру особистості у власні можливості;
- орієнтація на майбутнє особистості;
- співробітництво і відкритість у стосунках із усіма суб'єктами навчально-виховного процесу;
- технічна пластичність, володіння необхідними знаннями та уміннями психологічної допомоги особистості.

Реалізація означених принципів в системі психологічного супроводу інноваційної особистості в закладах освіти дозволить якісно змінити ефективність моделювання стратегій особистісної та

соціальної ідентифікації, життєвих сценаріїв особистості у контексті професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості/ Сергей Дмитриевич Максименко. – К.: ТОВ “КММ”, 2006. – 240 с.
2. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования/ Марина Александровна Холодная – СПб.: Питер, 2002 – 272 с.
3. Шихерев П.Н. Современная социальная психология/ Петр Николаевич Шихерев. – М.: ИП РАН; КСП +; Академический Проект, 1999. – 448 с.

The article deals with the analysis of some problems of forming of personal and social identity of students, as necessary condition of their self-determination and self-realization in society. We consider the dynamics samokategorization of students during of their professional development.

Key words: personal and social identity, self-determination, self-realization, samokategorization.

Отримано: 11.03.2010

УДК 316.61

Є.В. Тополов

ЗАГАЛЬНА МОДЕЛЬ ГЕНЕЗИ ПРОФЕСІЙНОЇ АГРЕСИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті викладено розроблену автором Загальну модель генези професійної агресивності особистості. Дана модель складається з трьох послідовних рівнів, кожний з яких характеризує відносно закінчений етап генези професійної агресивності.

Ключові слова: агресія, професійна агресивність, генеза агресивності.

В статье изложена разработанная автором Общая модель генезиса профессиональной агрессивности личности. Данная модель состоит из трех последовательных уровней, каждый из которых характеризует относительно законченный этап генезиса профессиональной агрессивности.

Ключевые слова: агрессия, профессиональная агрессивность, генезис агрессивности.

Хоча на Заході в останні роки відбувається стрімке зростання інтересу до проблеми професійної агресивності, проте самими ж західними вченими визнається, що в цій проблемі залишається ще надто багато “білих плям” [12; 17; 21; 22; 23].

Важливість даної проблеми – проблеми агресивності особистості, виникнення якої зумовлюється різними аспектами її професійної діяльності, професійної взаємодії, на наш погляд, зумовлена рядом причин. Так сучасні особливості багатьох видів професійної діяльності характеризуються емоційними, інтелектуальними та інформаційними перевантаженнями. Постійно змінюються їх умови, підвищуються вимоги до фахівців, які працюють у різних сферах.

З одного боку, вказані чинники можуть зумовлювати підвищення агресивності людини як особистісної якості, яка у її професійній взаємодії може виявлятися у всілякій формі. А з іншого – людина може зазнавати різнобічних професійно-агресивних впливів (з боку керівництва, колег, клієнтів, підлеглих, конкурентів) та сама, часто різною мірою вимушено і з різним ступенем усвідомленості, агресивно поводить себе по відношенню до вказаних суб'єктів професійної взаємодії. І саме у такому, широкому ракурсі досліджень професійної агресивності особистості ще не здійснювалось.

Саме тому постала необхідність у побудові *Загальної моделі генези професійної агресивності особистості*, на основі якої можна було засновуватись з метою наукового розуміння цього феномена, а також при здійсненні його всебічного та системного вивчення. Подібна модель була нами розроблена. Її основний зміст ми викладемо нижче у даній статті.

Здійснений аналіз наукових робіт за загальною проблемою агресивності людини ([1; 2; 3; 8; 9] та багато ін.), а також за проблемою професійної агресивності ([3; 10 – 24] та ін.), зокрема, щодо різноманітних проявів професійної агресивності, особистісних та ситуативних чинників виникнення й опосередкування професійної агресії, а також її основних наслідків, надав нам можливість визначити поняття професійної агресії та агресивності, а також побудувати Загальну модель генези професійної агресивності особистості.

Ми розглядаємо *професійну агресію* як поведінку (дії) фахівця, яка здійснюється в процесі його професійної взаємодії, суперечить нормам та правилам певного професійного співтовариства, і навмисно спрямована на заподіяння шкоди іншим суб'єктам професійної діяльності.

Професійну агресивність – як набуту в процесі професіогенезу особистісну властивість, яка характеризує рівень готовності

фахівця до агресивних дій по відношенню до інших суб'єктів професійної діяльності.

Перед тим, як перейти до сутності розробленої нами моделі, ми би хотіли докладніше зупинитися на тому, як співвідносяться в ній професійна агресія та агресивність.

Якщо розглядати саме *генезу*¹ професійної агресивності особистості у загальнонауковому контексті, то *професійна агресія* виступає як зумовлений та опосередкований різними чинниками природний, хоча й не обов'язковий, прояв (один з етапів розвитку) феномена *професійної агресивності*. Адже агресивність людини *не обов'язково* призводить до агресивних дій. Але, на чому ми би хотіли наголосити *всі* агресивні прояви *обов'язково* є наслідком агресивності, у тому сенсі як ми її розуміємо у вищенаведеному визначенні – готовності людини до агресивних дій по відношенню до інших. Тобто готовності навмисно спричиняти шкоду іншим. Так, якщо людина спричинила шкоду іншій людині *не навмисно*, то її дії, з наукової точки зору, не класифікуються як агресія. Але якщо людина спричинила шкоду іншій людині *наміряно* (нехай і змушена захищатись при нападі чи внаслідок провокації), то це *неможливо* без наявності в неї хоч *будь-якого рівня агресивності*.

Ми виходимо із того (на підставі результатів здійсненого аналізу), що людина, яка *повністю* позбавлена агресивності, повністю й *неспроможна* навмисно спричиняти шкоду іншим. І навпаки, якщо людина, навмисно спричинила хоча б незначну шкоду іншій людині, це свідчить про наявність в неї певного рівня агресивності².

Розроблена нами **Загальна модель генези професійної агресивності особистості** нижче буде представлено у двох формах: *вербальній* (у формі докладного словесного опису) та *графічній* формі.

Дана модель складається з трьох основних *послідовних рівнів*, кожний з яких характеризує відносно закінчений етап генези професійної агресивності особистості.

Перший рівень складає система чинників професійної агресії та агресивності, а також чинників, що опосередковують та перешкоджають вияву професійної агресії.

1. Чинники професійної агресивності (як особистісної властивості) розподілені на три групи: *загальні, особистісно-професійні та акмеологічні*.

¹ Генеза – це будь-яка наукова теорія, що описує походження, виникнення, становлення, розвиток, метаморфози і загибель об'єктів.

² У даному випадку ми свідомо відійшли від прикладів, коли об'єктом агресії виступає не людина, а інша жива істота (тварина, рослина, комаха і т.ін.), оскільки безпосереднього відношення до проблеми нашого дослідження це не має і значно б ускладнило аналіз.

До загальних належать:

- *біологічні* (генетичний набір, гормональний фон, особливості ЦНС та ін.);
- *особистісні* (підвищена ворожість та подразливість, підвищений рівень тривожності та депресії, негативна афективність, неадекватна самооцінка, неадекватний рівень домагань, заздрісність, демонстративність, підвищена емоційна реактивність та нестабільність, негативні особливості мотиваційної сфери, низький рівень розвитку інтелекту, антисоціальна спрямованість, схильність приписувати оточуючим агресивні наміри та ін.);
- *соціальні* (недоліки сімейного чи шкільного виховання, шкідливий вплив певної соціальної групи та ін.).

Особистісно-професійні чинники (зумовлені особистісно-професійною неспроможністю фахівця: неможливість належно виконувати професійні функції; професійна некомпетентність; недостатній розвиток професійно важливих якостей; нездатність організовувати роботу, інтегрувати досвід, знання, навички та вміння; нездатність швидко пристосовуватись до змін та нових професійних вимог; порушення цілісності “Я-концепції”, у структурі професійної мотивації; пасивність і асоціальність та ін.).

Акмеологічні чинники – вік, стать та стаж роботи.

Дана група чинників визначає наявний *рівень професійної агресивності* як *ступінь готовності фахівця до агресії*. Але те, чи виявиться цей рівень у формі агресивних дій, і як саме, зумовлюють чинники наступних трьох груп.

2. Чинники професійної агресії (чинники, які можуть викликати у фахівця агресивну поведінку у процесі його професійної взаємодії чи підвищити вірогідність її виникнення) розподілені на дві групи: *загальні ситуативні* та *ситуативно-професійні*.

До загальних ситуативних належать:

- *зовнішні* (спекотна температура, підвищений шум, неприємний запах та тіснота у приміщенні; зазіхання на особистий простір; виникнення стресової ситуації; провокація; демонстрування іншими моделей агресивної поведінки та ін.);
- *внутрішні* (зумовлені певними характеристиками стану чи почуття суб'єкта: виражене фізичне та психічне стомлення, невдоволення, дискомфорт, страх, сором, біль, фрустрація, очікування помсти за власні агресивні дії, алкогольне сп'яніння, сексуальне збудження та ін.).

Чинники першої групи (*зовнішні*) діють, *опосередковуючись через внутрішні “умови”*, викликаючи у суб'єкта певний агресивний стан.

Ситуативно-професійні чинники включають:

- *об'єктивні* (зумовлені відносно об'єктивними умовами професійної діяльності: раптові чи постійні зміни умов праці, дефіцит часу, інформаційні та наднормативні перевантаження, сильне професійне стомлення та стрес, тривала напруженість, необхідність постійної готовності до непередбачуваних ситуацій та ризику, зростання кількості і складності професійних проблем, постійне зростання та загострення конкуренції, невизначеність та ін.);
- *суб'єктивні* (зумовлені переважно суб'єктивним фактором: перебільшений контроль за діяльністю з боку керівництва, впевненість (обґрунтована чи необґрунтована) у несправедливому ставленні по відношенню до себе з боку співробітників та керівництва, матеріальне покарання та інші штрафні санкції, “третирування на роботі”, високий професійний статус (посада) співробітника у поєднанні з агресивними особистісними схильностями, ворожість та агресія з боку співробітників та керівництва, недостатня зарплата та ін.).

3. Чинники, які перешкоджають вияву професійної агресії:

- *соціальні* (виражена негативна суспільна оцінка агресивної поведінки та ін.);
- *соціально-професійні* (можливість покарання за агресію, дружні стосунки, прив'язаність любов до можливого об'єкта агресії та ін.);
- *особистісно-професійні* (поміркованість, толерантність, завбачливість, безконфліктність, свідомість, високий самоконтроль, професійна цілісність та ін.).

4. Чинники, які опосередковують вияв професійної агресії:

- *особистісно-професійні* (локус контролю, самооцінки, соціоемоційні потреби, гнівливість, “поведінка за типом А”, “сприйняте безсилля” та ін.);
- *професійні* (рівень професійної автономності та мобільності, а також професійний статус агресора та його жертви);
- *суб'єктивні* (“ступінь сприйнятості” фахівцем агресії по відношенню до себе);
- *мотиваційні* (професійна агресія як: 1) засіб досягнення професійної мети; 2) спосіб психічної розрядки, заміщення заблокованої потреби чи переключення діяльності; 3) спосіб задоволення потреби в професійній самореалізації і самоствердженні; 4) спосіб вирішення професійної проблеми; 5) спосіб самозахисту та ін.).

Наскрізним універсальним енергетично-інформаційним утворенням, яке знаходиться в основі кожної з чотирьох груп чинників,

є *нужда*, яка, за С.Д. Максименком [5; 7], являючи собою біосоціальну єдність, породжує різноманітні людські потреби при “зустрічі” з об’єктами і явищами оточуючого середовища. Тому різні аспекти та прояви *нужди* можуть виступати як основа *чинників, які зумовлюють* виникнення в людини агресивної поведінки, і як *чинники, які перешкоджають* її виникненню, і як *чинники, які опосередковують* її перебіг.

Отже, коли чинники вищеназваних чотирьох груп *призвели* до професійної агресії, можна розглядати другий рівень (етап) її генези.

Другий рівень складає система типів, видів та проявів професійної агресії, яка включає три послідовні *підрівні*.

Перший підрівень – *загальні типи та види* професійної агресії.

Професійну агресію, за кожною із двох підстав виділення, можна розподілити на два основні *типи*.

За *першою підставою* (за метою агресії) на: 1) ворожу (основна мета агресора полягає у самому факті спричинення жертві страждань чи іншої шкоди); 2) інструментальну (агресія виступає лише в якості засобу досягнення певної професійної мети – підвищення власного професійного статусу, усунення чи нейтралізація фахівців-конкурентів, отримання матеріальних благ і т.ін.).

За *другою підставою* (за типом спонукання до агресії) на: 1) спонтанну агресію як наслідок схильності фахівця до насильницьких дій стосовно інших людей і її готовності діяти агресивно в будь-який момент; 2) реактивну – як агресивну відповідь фахівця на агресію по відношенню до себе.

На основі використання трьох основних шкал (фізична-вербальна, активна-пасивна і пряма-непряма) професійна агресія може знаходити свій прояв у восьми основних видах: 1) фізична-активна-пряма; 2) фізична-активна-непряма; 3) фізична-пасивна-пряма; 4) фізична-пасивна-непряма; 5) вербальна-активна-пряма; 6) вербальна-активна-непряма; 7) вербальна-пасивна-пряма; 8) вербальна-пасивна-непряма.

Другий підрівень – об’єкти професійної агресії, у залежності від специфіки яких далі визначаються вже *специфічні* прояви професійної агресії. Як такі об’єкти спрямування професійної агресії можуть виступати: 1) *суб’єкти професійної діяльності* (співробітники, підлеглі, керівники, клієнти, конкуренти та ін.); 2) *своя організація в цілому* (хоча можна припустити, що як об’єкт спрямування професійної агресії може бути й організація конкурентів у цілому).

Третій підрівень – *специфічні прояви* професійної агресії.

1. Коли об’єктом спрямування професійної агресії виступають *суб’єкти професійної діяльності*, вона може виявлятися у:

- *агресивних поведінкових проявах* (розповсюдження негативних чуток, відмова в інформації, погрози, вербальні образи, образливі жести, “брудні погляди” та ін.);
- відносно цілісних *агресивних поведінкових стратегіях* (заяктування, зловживання контролем, “дрібна тиранія”, “мстивий реванш”).

2. Коли об’єктом спрямування професійної агресії виступає *своя організація в цілому*, вона може виявлятися у формі професійного саботування, підривання норм життєдіяльності організації, соціально-підривної діяльності, професійної бездіяльності, розтрат і крадіжок.

Хоча тут, на перший погляд, об’єктом агресії є не жива істота, а організація, проте це не позбавляє такий прояв розглядати як саме агресію із всіма властивими їй ознаками, адже через навмиснене спричинення шкоди організації, опосередковано спричиняється тою чи іншою мірою шкода всім її співробітникам. І агресор це усвідомлює.

Третій рівень складають можливі *реакції-відповіді* фахівця на професійну агресію та *негативні наслідки* від неї.

Основні реакції-відповіді фахівця на професійну агресію:

- *мстива агресія* – агресивна поведінка, спрямована на джерело агресії;
- *заміщена агресія* – агресивна поведінка, спрямована не на джерело агресії;
- *конструктивне вирішення проблеми* – неагресивна поведінка, спрямована на джерело агресії;
- *уникання* – неагресивна поведінка, спрямована не на джерело агресії.

У випадку агресивної відповіді фахівця на професійну агресію, вона може породжувати нове “коло агресії”.

Основні негативні наслідки професійної агресії:

- *для жертви агресії*: 1) погіршення психологічного стану та негативні особистісні зміни (пооява депресивних тенденцій, втрата впевненості у собі, підвищення тривожності, виникнення відчуття безпорадності та емоційного виснаження, зниження рівня самооцінки, життєвої задоволеності та настрою і т. ін.), 2) погіршення стану здоров’я (виникнення соматичних скарг та ін.); 3) погіршення професійних показників (зниження професійної ефективності та відповідальності, зниження задоволеності від роботи та ін.); 4) негативні зміни у соціально-професійній сфері (намір звільнення, пошук іншої роботи, виникнення професійно-сімейних конфліктів, виникнення алкогольних та ін. залежностей);

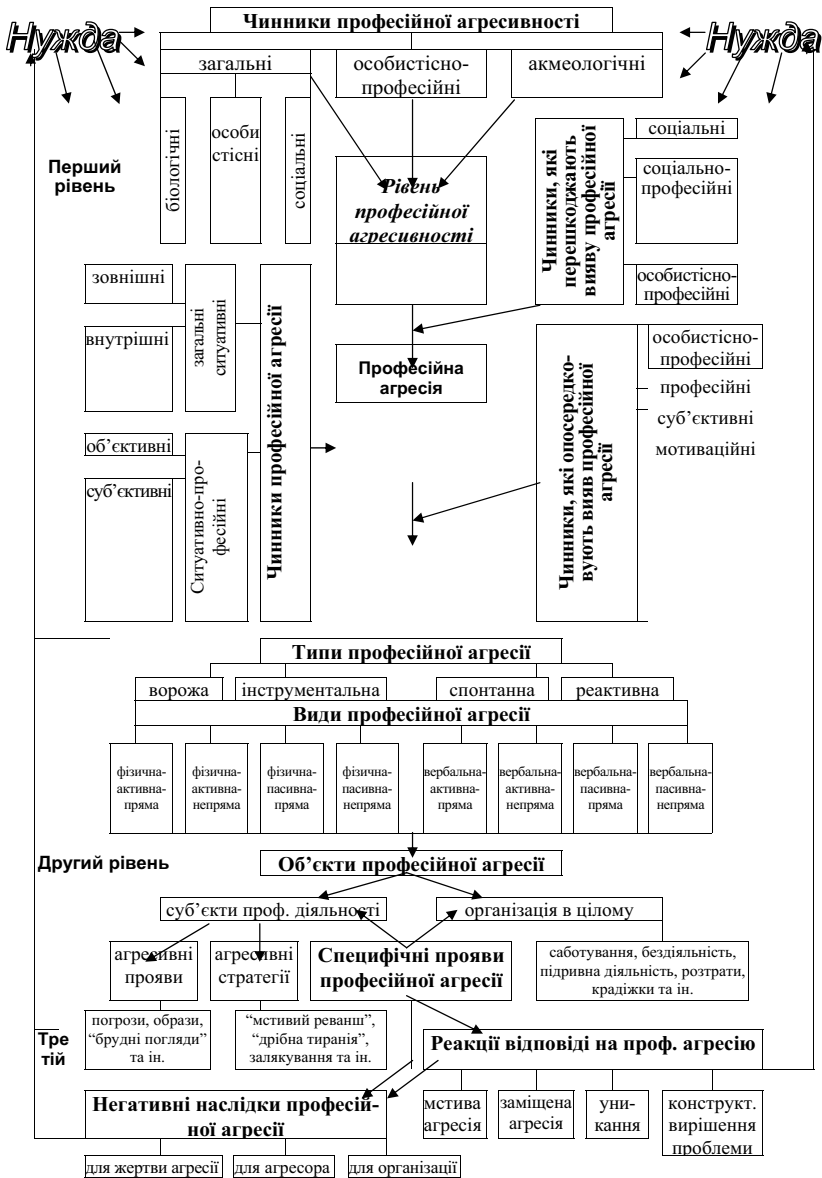


Рис. 1. Загальна модель генези професійної агресивності особистості

- *для агресора*: 1) погіршення професійних стосунків; 2) адміністративні покарання; 3) негативні особистісні зміни (підвищення рівня агресивності, виникнення невинуватеної впевненості у своїй перевазі над іншими, відчуття вседозволеності та ін.);
- *для організації* – погіршення різноманітних показників діяльності, соціально-психологічного клімату, матеріальні втрати та ін.

Графічно розроблена нами Загальна модель генези професійної агресивності особистості представлена на рис. 1.

На завершення статті ми би хотіли обов'язково підкреслити, що знаходимось на позиції, яка достатньо далека від того, щоб розглядати феномен професійної агресивності як *однозначно негативне явище*. Цей феномен неможливо розглядати без урахування повного контексту конкретної ситуації, в якій він виявився у формі професійної агресії (чи готовий виявитись).

Так, можна навести безліч прикладів, коли професійна агресія (у різних проявах) стає для фахівця найбільш адекватним, доцільним та ефективним засобом самозахисту в певних професійних ситуаціях – і в професійному контексті, і в особистісному, і в соціальному.

Висновки

Розроблена нами *Загальна модель генези професійної агресивності особистості* надає можливість для наукового розуміння цього феномену, що відповідає сучасним вимогам, здійснення його всебічного та системного вивчення. Дана модель складається із *трьох* основних *послідовних* рівнів, кожний з яких характеризує відносно закінчений етап генези професійної агресивності особистості.

Перший рівень складає система чинників професійної агресії та агресивності, а також чинників, що опосередковують та перешкоджають вияву професійної агресії.

Наскрізним універсальним енергетично-інформаційним утворенням, яке знаходиться в основі кожної з чотирьох груп чинників *є потреба*, яка, являючи собою біосоціальну єдність, породжує різноманітні людські потреби при “зустрічі” з об'єктами і явищами оточуючого середовища. Тому різні аспекти та прояви *потреби* можуть виступати і як основ чинників, які зумовлюють виникнення в людини агресивної поведінки, і як чинники, які перешкоджають її виникненню, і як чинники, які опосередковують її перебіг.

Другий рівень складає система типів, видів та проявів професійної агресії, яка включає три послідовні *підрівні*: 1) загальні типи та види професійної агресії; 2) об'єкти професійної агресії, залежно

від специфіки яких далі визначаються вже її специфічні прояви;
3) специфічні прояви професійної агресії.

Третій рівень складають можливі *реакції-відповіді* фахівця на професійну агресію та *негативні наслідки* від неї.

Перспективою нашої **подальшої роботи** є здійснення, відповідно до розробленої моделі, емпіричних досліджень, спрямованих на виявлення закономірностей генези професійної агресивності особистості.

Список використаних джерел

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Пер. с англ. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 512 с.
2. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
3. Лачугина Ю.Н. Агрессивность в структуре личности и профессиональной деятельности руководителя: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Ульянов. гос. ун-т. – Ульяновск, 2003. – 162 с.
4. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2003. – 334 с.
5. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии). – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2000. – 320 с.
6. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. – К.: ТОВ “КММ”, 2006. – 240 с.
7. Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психология особистості: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / С.Д. Максименко (ред.). – К.: ТОВ “КММ”, 2007. – 296 с.
8. Налчаджян А. Агрессивность человека. – СПб.: Питер, 2007. – 734 с.
9. Anderson K.B., Anderson C.A., Karen E.D., Deuser W.E. The interactive relations between trait hostility, pain and aggression // *Aggressive Behavior*. – 1998. – Vol. 24. – P. 161 – 171.
10. Aquino K., Tripp T.M., Bies, R.J. How employees respond to personal offense: The effects of blame attribution, victim status, and offender status on revenge and reconciliation in the workplace // *Journal of Applied Psychology*. – 2001. – Vol. 86 (1). – P. 52 – 59.
11. Ashforth B. Petty tyranny in organizations: A preliminary examination of antecedents and consequences // *Canadian Journal of Administrative Sciences*. – 1997. – Vol. 14. – P. 126 – 140.

12. Baron R., Neuman J. Workplace violence and workplace aggression: Evidence of their relative frequency and potential causes // *Aggressive Behavior*. – 1996. – Vol. 22. – P. 161 – 173.
13. Bennett R.J., Robinson S.L. Development of a measure of workplace deviance // *Journal of Applied Psychology*. – 2000. – Vol. 85 (3). – P. 349 – 360.
14. Bies R.J., Tripp T.M. Revenge in organizations: The good, the bad, and the ugly // *Dysfunctional behavior in organizations: Non-violent dysfunctional behavior* / R.W. Griffin, A.O'Leary-Kelly, J. M. Collins (Eds.). – Stamford, CT: JAI Press, 1998. – P. 49 – 67.
15. Davenport N., Schwartz R.D., Elliott G.P. *Mobbing: Emotional abuse in the American workplace*. – 2nd Ed. – Ames, IA: Civil Society Publishing, 2002. – 213 p.
16. Duffy M.K., Ganster D.C., Pagon M. Social undermining in the workplace. *Academy of Management Journal*. – 2002. – Vol. 45(2). – P. 331 – 351.
17. Glomb T.M. Workplace anger and aggression: Informing conceptual models with data from specific encounters // *Journal of Occupational Health Psychology*. – 2002. – Vol. 7. – P. 20 – 36.
18. Fox S., Spector P.E. A model of work frustration-aggression // *Journal of Organizational Behavior*. 1999. – Vol. 20. – P. 915-931.
19. Leymann, H. The content and development of mobbing at work // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. – 1996. – Vol. 5 (2). – P. 165 – 184.
20. Martinko M.J., Zellars K.L. Toward a theory of workplace violence and aggression: A cognitive appraisal perspective // *Monographs in organizational behavior and industrial relations: Vol. 23: Dysfunctional behavior in organizations: Part A. Violent and deviant behavior* / R.W. Griffin, A. O'Leary-Kelly, J.M. Collins (Eds.). – Greenwich, CT: JAI Press, 1998. – P. 1 – 42.
21. Mitchell M., Ambrose M. Abusive supervision and workplace deviance and the moderating effects of negative reciprocity beliefs // *Journal of Applied Psychology*. – 2007. – Vol. 92 (4). – P. 1159 – 1168.
22. Neuman J.H, Baron R.A. Social antecedents of bullying: A social interactionist perspective // *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives on research and practice* / S. Einarsen, H. Doel, D. Zapf, C. Cooper (Eds.). – London: Taylor Francis, 2003. – P. 185 – 202.

23. Raver J.L. Behavioral outcomes of interpersonal aggression at work: A mediated and moderated model // *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. – 2005. – Vol. 65 (7-B). – P. 3758.
24. Tepper B.J., Duffy M.K., Shaw J. D. Personality moderators of the relationship between abusive supervision and subordinates' resistance // *Journal of Applied Psychology*. – 2001. – Vol. 86 (5). – P. 974 – 983.

The article contends the General model of personality's professional aggression genesis, which developed by the author. The given model consists of three consecutive levels, each of which characterizes the completed stage of professional aggression genesis.

Key words: aggression, professional aggression, genesis of aggression.

Отримано: 24.03.2010

УДК 17.022.2-053.8 (477+438)

Уршуля Груца-Мьонсік

Вибрані кореляти морального розумування української та польської молоді – порівняльне дослідження

Мета статті – ознайомлення з результатами власного дослідження вибраних корелятив морального розумування польської та української молоді на матеріалах експериментів, проведених автором з учнями старших класів польсько-українських середніх навчальних закладів.

Ключові слова: моральність, моральна освіта, релігійна позиція молоді, суспільні цінності, престижні вартості, теоретичні цінності, артистичні цінності, економічні цінності.

Цель статьи – ознакомление с результатами исследования соотношения способа мышления и морального сознания польской и украинской молодежи на материалах экспериментов, проведенных автором с учениками старших классов польско-украинских средних учебных заведений.

Ключевые слова: моральность, моральное образование, религиозная позиция молодежи, общественные ценности, престижные ценности, теоретические ценности, артистические ценности, экономические ценности.

Життєва позиція молоді, її моральний розвиток та формування системи цінностей викликає особливий інтерес у багатьох науковців: педагогів, психологів, філософів. Сьогодні багато говориться про моральну кризу серед молодих людей, вказується на їх пасивність, споживацький і розпусний спосіб життя, цинізм, зухвальство і відсутність поваги до цінностей світу дорослих. Багато уваги приділяється відсутності дисципліни серед молоді, виною якої є, між іншим, ліберальний стиль виховання, поїздки батьків у пошуках матеріальної вигоди, що пов'язане з розпадом та залишенням сім'ї.

Отже, схоже на те, що ключовим питанням сьогодення має бути моральне виховання молодого покоління, основна мета якого полягає у формуванні людини з непохитною моральною позицією, яка шанує цінності і норми, ототоженні з моральністю, а в зв'язку з цим живе з відчуттям безпеки в сучасному світі.

Предметом наших роздумів є кореляти моральної свідомості польської та української молоді, тому що вони здаються важливими у висловлюванні поглядів і прийнятті рішень морального характеру, особливо в контексті близькості двох країн і перспективи входження України до структур ЄС.

Одна з найбільш універсальних концепцій моральної освіти була сформульована на початку XIX століття французьким соціологом Емілем Дюркгеймом. Дюркгейм підкреслював важливість входження індивіда до соціального світу, беручи водночас до уваги виникнення у молоді почуття незалежності. Як і раніше, його перспектива адекватна для нашої епохи, а важливі аспекти його мислення з'являються в працях сучасних філософів і педагогів.

Дюркгейм стверджував, що моральність є важливим соціальним зобов'язанням. З метою збереження середовища, яке захищає права та добробут своїх громадян, суспільство потребує системи заборон для обмеження певної індивідуальної поведінки. Отже, моральність складається з прийнятої системи правил, які формують поведінку. В цих нормах йдеться про те, як потрібно поводитися у певних ситуаціях. Правильно поводитися означає сумлінно дотримуватися цих принципів. Вони остаточно виправдані тим, наскільки добре підтримують стабільність в середовищі, де людина може жити в гідності та свободі.

Основним положенням моральності є те, що людська істота, на думку Дюркгейма, є священною, недоторканою і унікальною [1]. З цього принципу виникає той факт, що будь-яке обмеження совісті є аморальне, оскільки порушує автономію індивіда.

Моральне виховання людини починається вдома, біля батьків, які з самого раннього періоду життя формують або значно впливають

на своїх дітей. Неможливо навчити молодих людей моральності, якщо вони не винесли її основ з родинного дому, де вона передається через авторитет батьків. Це перше, найважливіше виховання готує підґрунтя для “подальшого культивування”, яке проводиться школою і оточенням. Формування системи цінностей батьками є надзвичайно важливим питанням у процесі виховання дітей і молоді та створення умов для їх розвитку. Розробка і формування відповідної та стійкої ієрархії цінностей є чинником, необхідним для свідомого життя та прийняття відповідальних рішень, довершення певних виборів і прояву визначеної поведінки [2, с. 36].

Дослідники структурального розвитку довели, що розумування ненабагато вище від рівня розумування дитини стимулює її до розвитку, хоча, дослідження відрізняються щодо рівня оптимальної різниці між ними. Ці відкриття також підтверджують, що спосіб виховання батьків повинен бути більш софістичним, ніж рівень розуміння дитини, але не набагато вищий, так щоб дитина асимілювала знання батьків на своєму власному рівні [5, с. 264-283].

Вищезгадані відкриття і дослідження розумування постачають додаткове пояснення для постійних зв'язків між авторитетним батьківством і моральною інтерналізацією [3, с. 19-36]. Тільки авторитетні батьки накреслюють чіткі границі між моральними, конвенційними і особистими питаннями таким чином, щоб вони відповідали теоретичній сфері очікувань.

Співвідношення батько – дитина може також делікатно впливати на соціальну свідомість дитини. Як неодноразово відмічалось, сім'ї функціонують за принципом складних, суспільних домовленостей, які визначають ієрархічні суспільні ролі і міцні міжособистісні відносини. Роль батьків, безперечно, дуже важлива з точки зору їх піклування про розвиток дитини і її добро, їх афективного зв'язку та інтенсивної інтеракції зі своїм дітьми, а також їх вміння постачати різні типи інтеракції, які полегшують моральний розвиток [2, с. 39].

Натомість відмітимо, що між домашнім вихованням та шкільною освітою існує простір, який заповнюють установи і організації, що займаються дітьми і молоддю, а також групи ровесників. Виховуючи молоду людину сьогодні, слід звернути увагу, перш за все, на ситуацію, в якій вона розвивається і відповідно підібрати виховний метод, який відповідає потребам часу. Прогресивна дегуманізація суспільного життя, що проявляється у індиферентизмі до повсюдного хамства, насильства, агресії і байдужості по відношенню до іншої людини, є серйозним викликом для нас усіх. Формування суспільної свідомості, націленої на другу людину, належить до принципів сучасного суспільного життя [2, с. 40].

Саме у сучасному світі, де стикаються між собою і сперечаються різні світогляди та ідеї, особливо важливим є, щоб вже наймолодшим дітям вказувати відповідну систему норм і моральних принципів та цінностей, яка дозволить прожити життя із задоволенням і полегшить функціонування в мігруючому суспільстві.

Підготовка до впровадження такої системи вимагає дослідження рівня морального розумування молоді, яке і було проведене в 2007 році в І Загальноосвітньому Ліцеї та Гімназії № 1 в Явожні, а також в Комплексі Загальноосвітніх Шкіл № 2 в Перемишлі і охоплювало 128 учнів гімназійних та ліцейських класів.

Дослідження морального розумування

Комплекс Загальноосвітніх Шкіл № 2 в Перемишлі – це навчальний заклад для учнів української національної меншості з вивченням української мови. До складу організаційної структури комплексу шкіл входить: дошкільний відділ, Основна Школа № 17, Гімназія № 7 та III Загальноосвітній Ліцей.

Враховуючи те, що досліджувана молодь українського походження вільно володіє польською мовою, не було необхідності перекладати опитувальник анкети українською мовою.

Значна відмінність помітна в декларуванні відносин з батьками, де у випадку української молоді на міцний зв'язок вказало понад 81% і слабкий зв'язок – 18% досліджуваних. Натомість у випадку польської молоді міцний зв'язок декларує понад 67% досліджуваних, а 25% досліджуваних оцінює його як слабкий. Крім того 7,8% вказує на відсутність зв'язку з батьками. Вищезгадані результати перекладаються на вибір авторитету. Більша половина досліджуваних українського походження своїм авторитетом вважає батьків. Натомість для досліджуваних поляків батьки є авторитетом лише для 40,6% осіб.

Бажаючи визначити величину морального розумування досліджуваної молоді, ми використали Анкету Етичних Позицій – EPQ. Ця анкета здійснює вимірювання двох величин морального розумування: “ідеалізму” і “релятивізму”. Досліджувані, які отримали високі результати за шкалою “ідеалізм” – це індивіди, що володіли фундаментальними моральними принципами. Натомість особи, які отримали високі результати за шкалою “релятивізм”, не надають великого значення таким основним моральним принципам, як, наприклад, “не потрібно брехати”.

На підставі інформації, отриманої в цьому дослідженні, виявилось, що високим ідеалізмом характеризуються 59,4%, а релятивізмом – 50% респондентів з Польщі. Занадто високий показник релятивізму може викликати певні побоювання, тому що це означає, що така група досліджуваних не дотримується основних

моральних принципів і ламає їх, коли це для них вигідно. У випадку другої групи досліджуваних рівень ідеалізму наблизений до рівня респондентів з Польщі (57,8%), однак з'являється більша різниця у рівні релятивізму, який у них нижчий (46,9%). На підставі анкети EPQ можна також точно встановити, до якої підгрупи виміру морального розумування належить певний індивід. Оскільки ця шкала визначає підгрупи в двох головних вимірах ідеалізму і релятивізму. Проведені до цієї пори дослідження свідчать, що абсолютисти характеризуються схильністю до виявлення суворих моральних поглядів, не визнаючи жодного винятку. Це охоронці норм і принципів поведінки. А суб'єктивісти оцінюють ситуацію в залежності від шкідливості для інших і її легальності. У житті вони керуються більш особистими цінностями, а не загальноприйнятими правилами. Експеціоністи, в свою чергу, мають лагідні погляди, даючи тим самим дозвіл на відступ від прийнятих принципів. Ситуаціоністи – це особи, які звертають особливу увагу на потенційні загрози для індивідів, що виникають з конкретних форм поведінки, які при цьому відмовляються від загально визнаних моральних норм. До кожної ситуації вони підходять індивідуально.

У досліджуваній групі поляків найбільше абсолютистів – 39,1%, а також суб'єктивістів – 29,7%. Наступні позиції займають ситуаціоністи (20,3%), а також експеціоністи (10,9%). Цей результат корисний для групи, тому що дає надію на те, що ці молоді люди дійсно є охоронцями моральних принципів і стараються їх дотримуватися. Проте не можна бути переконаним, що цей наслідок є результатом не визнання перед самим собою власних, не завжди моральних дій.

У випадку респондентів українського походження також найбільше абсолютистів – 32,8%, з тією різницею, що ця кількість на 7% нижча, ніж в групі досліджуваних поляків. У цій групі також дуже багато ситуаціоністів (25%), які, як відомо, відкидають моральні принципи і використовують індивідуальний аналіз кожної ситуації. Суб'єктивісти складають 21,9% досліджуваних, а експеціоністи – 20,3%.

Шкала Перевірки Себе і релігійна позиція молоді

У світі загальної міграції істотним видається дослідження не тільки етичних позицій, але також рівня критицизму по відношенню до власної особи, з метою перевірки достовірності заявлених позицій.

Рівень критицизму по відношенню до власної особи був встановлений за допомогою прийому Шкала Перевірки Себе. Низький рівень критицизму характерний для 37,5% досліджуваної молоді польського походження, а високий – понад 62%. Це хороший результат, тому що свідчить про те, що респонденти свідомі своєї поведінки і в більшості зуміють оцінити її з об'єктивної точки зору.

У випадку української молоді ситуація виглядає навпаки, оскільки заледве 31,2% зуміє критично поглянути на свою поведінку.

Враховуючи історію наших держав і релігійну традицію, ми відзначили, що важливим є встановлення рівня релігійності окремих досліджуваних груп. Польська молодь – це в значній більшості особи з середнім рівнем релігійності – 56,3%, проте цікаво те, що такий високий відсоток осіб оцінює свою високу релігійність – 31,2%. Натомість на низький рівень релігійності вказує 12,5% досліджуваних. Отримані результати суперечать переважним переконанням щодо відношення до релігії сучасних молодих людей. Як виявилось, є багато молодих осіб, які вважаються дуже віруючими.

В свою чергу українська молодь відзначилася ще вищим рівнем релігійності – 48,8% у порівнянні з досліджуваною польською молоддю. У їх випадку відсотковий показник низького рівня виявився на 10% нижчим, власне кажучи близький нулю (1,6%).

Цікавим здається також співставлення рівня критицизму з рівнем релігійності.

Таблиця 1

Рівень релігійності польської молоді в порівнянні з результатами Шкали Перевірки Себе

Шкала Перевірки Себе	Рівень релігійності						Σ	
	високий		середній		низький			
	N	%	N	%	N	%	N	%
низький рівень	5	7,8	15	23,4	4	6,3	24	37,5
високий рівень	15	23,4	21	32,8	4	6,3	40	62,5
разом	20	31,2	36	56,2	8	12,6	64	100,0

Джерело: власне дослідження. Кількість досліджуваних – 64.

На підставі вищезгаданого порівняння можна зробити висновок, що найбільшим розумінням себе характеризуються особи з середньою і високою релігійністю. Отже можна ствердити, що віра захищає людину перед надмірною впевненістю в собі і відчуттям власної вищості.

Таблиця 2

Рівень релігійності української молоді в контексті рівня критицизму

Шкала Перевірки Себе	Рівень релігійності						Σ	
	високий		середній		низький			
	N	%	N	%	N	%	N	%
низький рівень	21	32,8	23	35,9	-	-	44	68,7
високий рівень	10	15,6	9	14,1	1	1,6	20	31,3
разом	31	48,4	32	40,0	1	1,6	64	100,0

Джерело: власне дослідження. Кількість досліджуваних – 64.

Що стосується української молоді ми відмітимо, що тут рівень релігійності, на жаль, не йде в парі з наявним уявленням про власну особу. У цьому випадку найбільше осіб з високою релігійністю – це особи з низьким рівнем критицизму.

Форма морального розумування

Щоб зуміти визначити форму морального розумування, ми встановили рівні морального розумування досліджуваної молоді. Серед польської молоді найбільше осіб характеризуються середнім рівнем морального розумування – 79,7%, що є досить тривожним явищем, оскільки може вказувати на деяку непослідовність в поведінці і проголошенні моральних принципів. З одного боку молоді люди можуть говорити про непохитність етичних норм, а з іншого – пристосовувати їх до обставини, маючи на увазі власну користь. На жаль, лише 15,6% молоді досягли найвищого рівня морального розумування.

В свою чергу серед української молоді не було осіб з низьким рівнем моральності, а високий рівень в цьому аспекті здобули 17,2% респондентів. Цей результат на два відсотки перевищує результат у випадку молодих поляків. Отже, на підставі цього порівняння ми можемо зробити висновок, що відносно рівня морального розумування українська молодь отримала кращі результати від своїх ровесників з Польщі.

Нижче подаємо співставлення рівня морального розумування з результатами в шкалі EPQ.

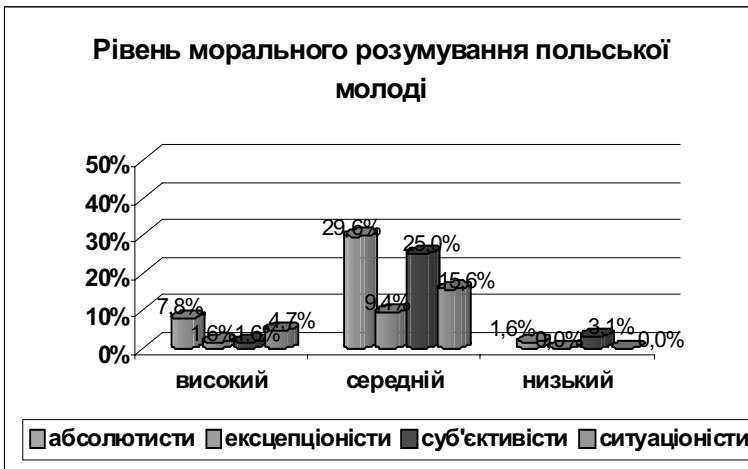


Рис.1. Рівень морального розумування польської молоді

Молоді респонденти з Польщі з високим рівнем морального розумування – це в більшості абсолютисти (7,8%). Подібно як особи

з середнім рівнем моральності, які набираються з числа індивідів, названих абсолютистами. Цю залежність підтверджує висновок, що в охороні моральності стоять особи з непохитними моральними принципами, тобто абсолютисти.

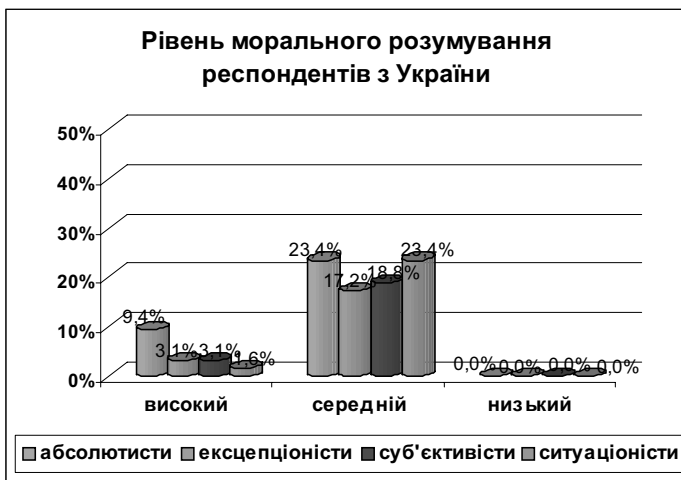


Рис. 2. Рівень морального розуміння респондентів з України

У випадку української молоді ми отримали подібні результати. У цій групі також найбільше осіб з високим рівнем морального розуміння налічують абсолютисти. Натомість середній рівень морального розуміння характерний не тільки для абсолютистів, але також для ситуаціоністів.

Підсумовуючи, відмітимо, що молодь українського походження отримала значно кращі результати у визначенні морального розуміння. Проте ми вважаємо, що подальші дослідження в цьому напрямі доцільні і можуть дати відповідь на питання про причину цього несприятливого для молодих поляків результату.

Значення цінностей для молоді

Вразливість молоді на цінності дуже важлива у сучасному світі, ось чому ми встановили, які вартості цінує досліджувана молодь. Для наших респондентів дуже важливими виявилися такі вартості, як: економічні, артистичні, суспільні, престижні, релігійні, моральні й теоретичні, тому що практично в кожній з цих категорій і в обидвох групах – польській та українській є дуже мало таких осіб, які вважали би, принаймні деякі з них, байдужими або мало важливими.

Якщо брати до уваги економічні цінності, які пов'язані з цінуванням матеріальних благ та прагненням їх здобувати і володіти

ними, то у випадку молоді з України їх високо оцінює понад 93% досліджуваних, а 3,1% ставиться до них байдуже і вони не мають для них значення.

У випадку цінностей, що вважаються престижними і які пов'язані з займанням високих посад і загальним поцінуванням, то аж для 98% респондентів ці вартості цінні та важливі. Лише 1,4% досліджуваних ставиться до них байдуже.

В свою чергу краса природи, музика і естетика – це елементи, що входять до групи артистичних цінностей, які в нашому дослідженні на дуже високому місці розмістило понад 95% української молоді. Це свідчить про їх чутливість до світу і мистецтва, а також про їх глибоке переживання.

Для 93,8% респондентів суспільні цінності, що ототожнюються з безкорисливою діяльністю на користь інших осіб і жертвуванням собою для них, становлять сенс їх життя, а тільки для понад 6% досліджуваних вони не мають жодного значення.

Якщо брати до уваги релігійні цінності, які посилаються на віру в Бога, черпання сил з молитви та дотримання заповідей, то для більшої групи осіб, ніж у випадку суспільних цінностей, вони є дуже важливими в житті. Лише 4,7% респондентів зовсім їх відкинуло.

В свою чергу моральні цінності, які пов'язані із дотриманням моральних принципів, як виявилось, займають дуже високу позицію в житті (понад 93% досліджуваних), а для 3,1% респондентів вони байдужі і несуттєві.

У випадку теоретичних цінностей, тобто здобування знань і пошук наукових істин, всі респонденти з України були одноставні і всі визнали цю вартість дуже істотною в своєму житті. Безсумнівно, це має вплив на їх мотивацію до науки і результати, досягнуті в школі.

Понад 89% досліджуваних з Польщі вважають істотними гроші і матеріальні блага. Цікавіше те, що аж 7,8% вважає, що вони не мають для них такого великого значення і це значно більше осіб, ніж у випадку попередньої групи.

Престижні цінності, в свою чергу, важливі для понад 93,7% осіб, а майже для 5% несуттєві. На жаль, в польській групі є значно менше осіб, для яких артистичні цінності це важливі елементи в житті, тоді як для майже 10% могли би зовсім не існувати.

Дослідження показують, що суспільні цінності для респондентів з Польщі значно менше важливі, ніж у випадку осіб з України. Тільки більше 70% досліджуваних поляків вважає їх дуже важливими, для 9,4% вони байдужі і для 20,3% зовсім не мають значення. Припускаємо, що це може свідчити про певне зникнення альтруїзму серед молодих людей.

Як виявилось, релігійні цінності ще менше поважаються серед молодих поляків, оскільки для понад 23% вони були неістотні. Отже, в нашому дослідженні виявляється певна релігійна криза, яку переживає сьогодні багато польської молоді, але яка є одночасно характерною для періоду юнацтва.

Втішний наомість той факт, що значно більше осіб, понад 82% , дуже високо оцінює моральні вартості, це наповнює оптимізмом на майбутнє.

В свою чергу, у порівнянні з українською молоддю, яка на 100% вважає теоретичні цінності дуже важливими, молоді люди з Польщі лише на 89,1% керуються ними в своєму житті.

Сьогодні, в добу суспільних та традиційних змін, ліберального підходу до цінностей і етичних норм, міграції населення, проблема морального виховання набирає особливого значення.

Говорячи про моральне виховання дітей і молоді, незалежно від місця їх проживання, маємо на думці завжди те саме, тобто турботу про їх моральний розвиток як в пізнавальній сфері, а саме усвідомлення того, що добре чи погане, так і в емоційній сфері, тобто розвиток моральної чутливості, та в біхевіоральній сфері, що пов'язана з конкретною моральною поведінкою.

Одними з проявів морального розвитку є моральні переконання, тобто погляди і оцінки, що є результатом морального розумування. Вони тотожні з думками чи переконаннями індивіда про те, що він вважає морально благородним або підлим, достойним або негідним поваги. Такі погляди і моральні оцінки складають підставу визначення рівня морального розумування.

Наміром наших досліджень було пізнання і порівняння вибраних корелятив морального розумування польської і української молоді. З нашого порівняльного дослідження слідує, що досліджувана українська молодь презентує вищий рівень морального розумування, ніж досліджувані поляки. Отримані результати показали, що польська молодь не дооцінює ролі сім'ї, її авторитету та родинних зв'язків, а саме завдяки цим чинникам поляки зберегли свою національну ідентичність під час іноземного поневолення. На такий стан речей безсумніву впливає всеохоплюючий хаос у світі цінностей, а також міграція мільйонів поляків, що веде до втрати родинних зв'язків і можливості виховного впливу, емоційних розладів у дітей та молоді.

Список використаної літератури

1. Durkheim E., *Moral Education*. – New York: The Free Press, 1961.

2. Gruca-Miasik U., Rola rodziny w rozwoju i wychowaniu moralnym dzieci i młodzieży / U. Gruca- Miasik, Dziecko i rodzina. Społeczne powinności opieki i wychowania. – Rzeszyw, 2007. – S. 36-40.
3. Steinberg L., Mounts N., Lamborn S., Dornbusch S., Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches // Journal of Research on Adolescence. – 1991. – № 1. – S. 19-36.
4. Turiel E., Smetana J., Killen M., Social contexts in social cognitive development. – Hillsdale, Erlbaum, 1991.
5. Walker L., Taylor J., Family interactions and the development of moral reasoning // Child Development. – 1999. – № 62. – S. 264-283.

The aim of the article is the acquaintance with the results of the own research of selected correlates of Polish and Ukrainian youth's way of thinking and moral consciousness on the materials of experiments conducted by the author with senior pupils of Polish-Ukrainian secondary schools.

Key words: morality, moral education, religious attitude of young people, social values, prestige values, theoretical values, artistic values, economic values.

Отримано: 15.03.2010

УДК 37.018.1:17

Уршуля Груца-Мьонсік

РОДИНА – ОСНОВА ДЛЯ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДІ

На основі власних досліджень автор статті підтверджує тезу про залежність рівня моральної свідомості дитини від родинної ситуації, стилю виховання, освіти батьків. Звертається увага на відсутність зв'язку між економічним статусом родини і моральністю її членів.

Ключові слова: моральність, моральна свідомість, конфлікт, стиль виховання, родинні зв'язки, економічний статус.

На основе собственных исследований автор статьи подтверждает тезис о зависимости уровня морального сознания ребенка от семейной ситуации, стиля воспитания, образования родителей. Обращается внимание на отсутствие связи между экономическим статусом семьи и нравственностью ее членов.

Ключевые слова: нравственность, моральное сознание, конфликт, стиль воспитания, родственные связи, экономический статус.

Положення про те, що моральна інтерналізація починається з впливу батьків на дитину і продовжується завдяки їх вихованню, на думку структуралістів-теоретиків, є цілком помилковим. Теоретики визнали навіть те, що ієрархічна природа зв'язку батьки-дитина просто затримує моральний розвиток дітей. В розвитку моральної свідомості це призвело до переважного зосередження на ролі ровесників і таких суспільних інституцій, як школи, та, одночасно з цим, на відносному применшенні ролі родини.

Діти якісно відмінно взаємодіють в суспільстві, що призводить до створення різноманітних систем або ж галузей суспільного знання. Отже, дитяче мислення та дії в суспільному світі характеризуються гетерогенністю і спільним існуванням різних напрямків, мотивацій та суспільних цілей.

Батьки зосереджені на забезпеченні добробуту дітей, охороні їх прав та наданні допомоги в навчанні правильного спілкуванню з іншими. Відповідно до суспільної теорії, всі ці елементи належать до аспектів сфери моралі. Моральність дотримується такої системи принципів, яка регулює суспільні зв'язки та відносини індивідів всередині суспільства і базується на концепціях добра, довіри, справедливості та суспільних прав. В даному дослідженні моральність визначається як розуміння індивідом поведінки інших осіб з їхньої ж точки зору в перспективі [3].

Дослідження моральності

Суспільний підхід до поняття моральності зосереджується на дитячому, активному створенні знань, здобутих на основі різноманітних суспільних експериментів та взаємодій як з батьками, так і з ровесниками. Численні дослідження доводять, що діти молодшого віку зазнають великої фізичної і психологічної кривди, розподілу та порушення прав через їх експерименти з моральними принципами та їх порушенням, поганими вчинками і конфліктами однолітків. Закладаюся, що саме різноманітні експерименти і призводять до утворення моральних концепцій.

Вивчення дітей як учасників моральних конфліктів, в ролі постраждалих або ж спостерігачів моральної трансгресії, ведуть до створення таких абстрактних понять як чесність і обман, добро і зло. Діти, через зіткнення з кривдою або ж непорядністю, формують в собі розуміння зла, моральних конфліктів та порушення принципів.

Результати численних досліджень доводять висновки Жана Піаже про те, що дитячі конфлікти пов'язані з моральними проблемами щодо володіння чимось, з правом на щось, образою, агресією, психологічною кривдою і невічливістю, також доведено

те, що такі конфлікти дійсно, перш за все, з'являються у відносинах з ровесниками. Більш того, як довів Донн та інші вчені, котрі працюють з ним в цій сфері, моральні конфлікти та відносини часто з'являються між братами і сестрами, тоді як інші дослідження виявили, що моральні конфлікти є відносно рідкісними між батьками та дітьми.

Моральні конфлікти часто розв'язуються без втручання дорослих, через що деякі дослідники визнають позитивну роль конфліктів між ровесниками в процесі морального розвитку дітей. Дослідження суспільних відносин між дітьми показують, що на моральну трансгресію діти відповідають позиціями втрати або страждання, емоційними реакціями, фізичною відплатою та призупиненням дії поведінки, яка має характер морального чи фізичного нападу. Натомість дорослі сильно зосереджуються на самих конфліктах. Надзвичайно важливими для створення більш зрілих, в моральному плані, концепцій є як емоційний контекст відносин, так і когнітивні ознаки відповіді батьків [1, с. 36-37].

Пізнавальні аспекти взаємовпливів батьків

Виявляється, що ефектний батьківський вплив на моральну свідомість дітей потребує обговорення статусу їх розвитку. На найбільш елементарному рівні батьківське міркування може бути неефективним аж допоки діти молодшого віку не розвинули в собі вербальні вміння, які потрібні для повного розуміння дорослих. Дослідження доводять, що протягом другого року життя дитини, батьки замінують фізичні стратегії на втручання в трансгресії дітей чи на вербальні стратегії. Ці відкриття вказують на той факт, що батьки цілком природно відповідають на зміни, які відбуваються в розвитку дитячого розуміння, але можуть і відображати зростаючі очікування батьків щодо морально та умовно правильної поведінки.

Лише авторитарні батьки окреслюють чіткі межі моральних, умовних і особистих проблем в такий спосіб, аби вони відповідали теоретичним очікуванням. Ці батьки чітко розрізняють моральність та умовність, але й існують також потреби їх дитини для забезпечення особистого контролю над нею. У той же час батьки тлумачать дружбу як багатоаспектну проблему, яка складається, однаково мірою як з умовних компонентів, так і з особистих (кімната дитини, яка є і особистою територією дитини, і частиною дому), які регулюються лише умовно. Ці відкриття відповідають припущенню Баумрінда про те, що авторитарні батьки частіше «ведуть переговори» зі своїми дітьми. Також ті відкриття вселяють віру в той факт, що батьки мають першість в «переговорах» щодо особистих питань [1, с. 38-39].

Дослідники в сфері суспільної теорії вказують, що міцні переконання пов'язуються із слабкішою моральною інтерналізацією.

Певні форми сильного переконання, такі, як накази, принципи, відхилення батьківського авторитету та певні типи санкцій, можуть виявитися неефективними при захисті дитини від антисуспільної поведінки або ж вони можуть перешкоджати моральному розвитку через недостатню обґрунтованість даної заборони. Це може дати відповідь на питання про те, чому сильне переконання генерує небажану поведінку чи викликає лишень короткотривалу слухняність, але не формує зрілу моральну свідомість. Більш екстремальні форми сильного переконання, які пов'язані з ворожим чи неприйнятним для дитини принципом, можуть викликати в дитини боязнь та загрожувати відчуттю її безпеки, а отже, загальмовувати її моральний розвиток.

Форми спілкування батьків і дітей є одним з найважливіших аспектів дитячих суспільних проблем, які можна використати при створенні моральних знань. З'ясовуючи причини уже засвоєних принципів та відповідаючи на порушення моральних норм, батьки можуть полегшити моральний розвиток дітей за допомогою стимулювання їх рефлексійного мислення щодо своїх дій.

Власні дослідження рівня моральної свідомості

Наведені підсумки досліджень є результатом пілотних дослідів, проведених на основі Багавимірної Етичної Шкали, що складається з 2 частин по 8 запитань у кожній, які стосуються моральних дилем. Задля детальнішої характеристики, отримані результати розподілені на три типи відповідно до рівня моральності респондента: низький, середній та високий. Ці дослідження торкнулися зв'язку моральної свідомості з обраними сімейними корелятами такими як структура сім'ї, стиль виховання в сім'ї, освіта батьків, тип зв'язку з батьками та економічний статус сім'ї.

Перше з наведених досліджень проводилось в групі шкіл Жешова серед 198 учнів віком від 18 до 22 років.

Таблиця 1

Реєстр залежності між рівнем моральної свідомості та структурою родини досліджуваних (N-198)

Рівень моральності	Структура родини									
	Повна		Розлучені батьки		Нерідні мати чи батько		Неповна		Прийомні батьки	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Низький	3	2,0	2	18,0	-	-	1	3,0	-	-
Середній	138	89,0	7	64,0	2	100,0	24	83,0	1	100,0
Високий	14	9,0	2	18,0	-	-	4	14,0	-	-
Разом	155	100,0	11	100,0	2	100,0	29	100,0	1	100,0

Джерело: власні дослідження.

Залежність між способом морального міркування та структурою сімей, в яких виховується молодь, виявилась правильною всупереч великих розбіжностей, які виникли відносно кількості осіб, які виховуються в окремих сім'ях.

Аналізуючи перший рівень слід зазначити, що серед осіб з найнижчим рівнем моральної свідомості переважає молодь з сімей, в яких розлучені батьки, але переважна більшість має середні показники.

Статистичний аналіз вищевказаних положень за умови, що рівень суттєвості рівний $\lambda=0,001$, а похибка $df=8$, отримуємо: $\chi^2_{\text{теорет. (a)}} = 0,001, df=8 = 26,125$. Оскільки $\chi^2_{\text{емп.}} = 317,059 > \chi^2_{\text{теорет.}} = 26,125$, то величина s^2 свідчить про правильність сформульованого положення, що також підтверджується і підрахованим коефіцієнтом випадковості $S=0,999$, який означає, що сила визначеного зв'язку майже повна.

Таблиця 2

Реєстр залежності між рівнем моральної свідомості та стилем виховання в родині (N- 198)

Стиль виховання	Рівень моральності						Σ	
	Низький		Середній		Високий			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Авторитарний	-	-	11	100,0	-	-	11,0	100
Демократичний	3	4,0	66	86,0	8	10,0	77,0	100
Ліберальний	2	6,0	29	83,0	4	11,0	35	100
Авторитарний	1	1,0	66	88,0	8	11,0	75	100

Джерело: власні дослідження.

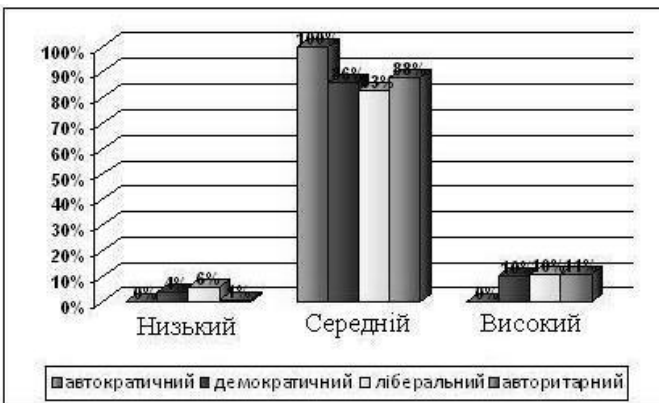


Рис. 1. Рівень моральності відносно стилю виховання

З проведеного вище порівняння випливає, що все ж таки існує залежність між рівнем моральної свідомості та стилем виховання в сім'ї, оскільки серед осіб з найнижчим рівнем моральної свідомості переважають учні, які виховуються в ліберальній сім'ї, а найбільша кількість учнів з високим рівнем моральної свідомості походить з авторитарних та демократичних сімей.

При статистичних обчисленнях за умови, що рівень суттєвості $\lambda=0,05$, а похибка $df=6$, отримуємо: $\chi^2_{\text{теорет.}(a=0,05, df=6)}=12,5922$, а підраховане $\chi^2_{\text{емп.}}=12,7029 > \chi^2_{\text{теорет.}}=12,592$, то припущення є вірним. З метою перевірки сили зв'язку між змінними, обчислено і коефіцієнт випадковості C , який склав $0,556$, що говорить про середню величину сили зв'язку поміж досліджуваними змінними. Підтверджується і наявність зв'язку між стилем виховання, який переважає в сім'ях респондентів, та рівнем їх моральності.

Натомість дослідження польсько-української групи проводилось на 128 учнях українського та польського походження, які навчаються в ліцеях Перемишля та Явожина.

Таблиця 3

Рівень моральної свідомості та структура родини (N – 128)

Структура родини	Рівень моральної свідомості						Σ	
	високий		середній		низький			
	N	%	N	%	N	%	N	%
повна	19	14,8	83	64,8	3	2,3	105	81,9
неповна (без матері)	-	-	2	1,6	-	-	2	1,6
неповна (без батька)	-	-	4	3,2	-	-	4	3,2
розлучені батьки	2	1,6	15	11,7	-	-	17	13,3
разом	21	16,4	104	81,3	3	2,3	128	100,0

Джерело: власні дослідження.

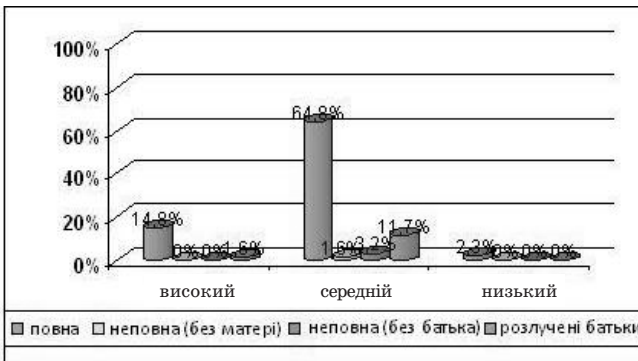


Рис. 2. Рівень моральної свідомості та тип родини

З аналізу отриманих матеріалів дослідження випливає, що у випадку цієї групи досліджуваних найбільше осіб з високим рівнем моралі виховуються в повних сім'ях – 14,8%, але в таких типах сімей є й особи з низьким рівнем моральної свідомості – 2,3%. Це припущення слід визнати правильним, оскільки присутність вдома батьків деякою мірою створює кращі умови для формування в дітей принципів та норм моральної поведінки, які базуються на прикладі обох батьків. Підтверджує це і проведений статистичний аналіз.

Припускаючи, що рівень istotності $\alpha=0,10$ і статистична похибка $df=6$, отримуємо що: $\chi^2_{\text{теорет.}(\alpha=0,10, df=6)}=10,645$, а $\chi^2_{\text{емп.}}=11,472 > \chi^2_{\text{теорет.}}=10,645$, отже результат підтверджує залежність. В цьому випадку коефіцієнт випадковості дорівнює 0,564 – це значить, що сила зв'язку між змінними знаходиться на середньому рівні.

Таблиця 4

Рівень моральної свідомості та освіта батьків (N – 128)

Освіта батьків	Рівень моральної свідомості						Σ	
	високий		середній		низький			
	N	%	N	%	N	%	N	%
основна	-	-	5	3,9	-	-	5	3,9
професійна	1	0,8	8	6,3	-	-	9	7,1
середня	2	1,6	51	39,8	3	2,3	56	43,7
вища	19	14,8	39	30,5	-	-	58	45,3
	22	17,2	103	80,5	3	2,3	128	100,0
основна	-	-	3	2,3	-	-	3	2,3
професійна	2	1,6	17	13,3	-	-	19	14,9
середня	4	3,1	54	42,2	2	1,6	60	46,9
вища	14	10,9	31	24,2	1	0,8	46	35,9
разом	20	15,6	105	82,0	3	2,3	128	100,0

Джерело: власні дослідження.

Із залежності чітко видно, що найбільша кількість досліджуваних осіб з високим рівнем моральної свідомості, це діти матерів та батьків, які мають вищу освіту – відповідно 14,8% і 10,9%. Вища освіта батьків пов'язується з вищою якістю знань та більш широким світоглядом, переноситься на результати, які отримують їх діти при досягненні того чи іншого рівня моральної свідомості.

Статистичні обрахунки також виявили залежність між порівнюваними змінними. При рівні суттєвості, який рівний $\alpha=0,01$, похибка $df=14$, отримуємо: $\chi^2_{\text{теорет.}(\alpha=0,01, df=14)}=29,217$, а $\chi^2_{\text{емп.}}=34,846 > \chi^2_{\text{теорет.}}=29,217$ – це доводить правильність сформульованого припущення. Коефіцієнт випадковості C у цьому випадку

рівний 0,391. Отже, слід прийняти той факт, що існує залежність між освітою батьків та рівнем моральності досліджуваної молоді.

Таблиця 5

Рівень моральної свідомості та тип зв'язку з батьками (N – 128)

Тип зв'язку з батьками	Рівень моральної свідомості						Σ	
	високий		середній		низький			
	N	%	N	%	N	%	N	%
міцний	12	9,4	80	62,5	3	2,3	95	74,2
слабкий	9	7,0	19	14,9	-	-	28	21,9
відсутність зв'язку	-	-	5	3,9	-	-	5	3,9
разом	21	16,4	104	81,3	3	2,3	128	100,0

Джерело: власні дослідження.

Як видно з порівняння, найбільше осіб з високим та середнім рівнем моральності, й особи, які мають тісний зв'язок зі своїми батьками. І через це можна припустити, що зв'язок з батьками впливає на рівень моральності дітей, що підтверджує і статистичний аналіз зібраного матеріалу, в якому закладено рівень суттєвості $\lambda=0,10$, похибку $df=4$: $c^2=c^2_{теорет.}$ ($a=0,10$, $df=4$)=7,779. Оскільки $c^2_{теорет.}=7,779 < c^2_{емп.}=7,851$, то можна зробити висновок про існування залежності між зв'язком з батьками та рівнем моральної свідомості молоді. З метою виявлення сили зв'язку між змінними розраховано коефіцієнт випадковості С, який дорівнює 0,300 – це означає середній рівень зв'язку між досліджуваними змінними, що підтверджує правильність прийнятого припущення.

Таблиця 6

Рівень моральної свідомості та економічний статус (N – 128)

Економічний статус	Рівень моральної свідомості						Σ	
	високий		середній		низький			
	N	%	N	%	N	%	N	%
добрий	7	5,5	29	22,6	-	-	36	28,1
достатньо добрий	8	6,3	52	40,6	3	2,3	63	49,2
середній	6	4,7	21	16,4	-	-	27	21,1
радіше поганий	-	-	1	0,8	-	-	1	0,8
дуже поганий	-	-	1	0,8	-	-	1	0,8
разом	21	16,5	104	81,2	3	2,3	128	100,0

Джерело: власні дослідження

Порівняння економічного статусу з рівнем моральної свідомості мало на меті з'ясувати чи дійсно гроші впливають на розуміння моральних принципів досліджуваними, бо поширеним є при-

пущення про те, що багаті люди, в більшості випадків, збагатились нечесно, йдучи на компроміс із загальноновизнаними моральними цінностями.

З таблиці слідує, що найбільше осіб з високим рівнем моральності це індивіди, які оцінюють свій майновий статус як достатньо добрий – 6,3%, а 5,5% оцінюють своє матеріальне положення як добре. Тим не менш, усі особи з низьким рівнем моралі також знаходились в групі осіб з досить добрими матеріальними умовами – 2,3%. Статистичний аналіз цього припущення однозначно відкинув залежність рівня моральності від економічного статусу.

Якщо встановити рівень істотності λ на рівні 0,10, а похибку df на рівні 8, то отримуємо, що $\chi^2 = \chi^2_{\text{теорет.}} (\alpha=0,10, df=8) = 13,362$. А оскільки $\chi^2_{\text{теорет.}} = 13,362 > \chi^2_{\text{емп.}} = 4,852$, то це значить, що таке припущення є хибним, тобто не існує залежності між рівнем моральної свідомості та економічним статусом досліджуваної молоді. Коефіцієнт випадковості C в цьому випадку рівний 0,223.

Підсумовуючи, дозволю собі стверджувати, що певною перешкодою в отриманні достовірних результатів була різна величина досліджуваних груп, але тим не менш, частина моїх припущень підтвердилась.

Дослідження польсько-шотландської групи проводилось на 60 студентах з Данді та Кракова.

Таблиця 7

Родина походження та рівень моральної свідомості (N – 60)

Структура родини	Рівень моральної свідомості			
	низький	середній	високий	разом
Повна	4	19	10	33
Один з батьків нерідний	1	1	1	3
Приймозна	1	0	0	1
Розлучені батьки	10	6	0	16
Неповна	1	5	1	7
разом	17	31	12	60

Джерело: власні дослідження.

Серед досліджуваних осіб з низьким рівнем моральної свідомості, найбільша кількість студентів належить до сімей з розлученими батьками – 10 осіб (62,5%), з них 4 поляки і 6 шотландців. Низький рівень моральності мають: один представник неповної сім'ї (польський студент); сім'ї з нерідним батьком чи матір'ю та прийомної родини (шотландські студенти). В тій сукупності є й особи, які виховуються в повних сім'ях – їх 4, тобто 12% (всі шотландці). Ми бачимо, що значна більшість досліджуваних походить з повних

сімей – їх 19 (57,5%): 12 студентів з Польщі і 7 з Шотландії. Тут таки знаходиться група, яка складається з шести осіб, котрі походять з сімей з розлученими батьками (по 3 студенти від обох національностей), та група з п'яти осіб з неповних сімей (серед них 1 поляк). Один шотландський студент з середнім рівнем моральної свідомості походить з сім'ї, в якій один з батьків нерідний. В групі студентів з високим рівнем моральності не було жодної особи з сімей, де батьки розлучені, але натомість було по одному представнику з неповної сім'ї та сім'ї, в якій один з батьків нерідний. Вісьмох поляків і двох шотландців, які походять з повних сімей, характеризує високий рівень моральності, що складає дещо спірну більшість досліджуваних зі згадуваним рівнем моральної свідомості. Отже, дослідження показали, що жодна особа, яка походить з сімей, в яких батьки розлучені, не вирізняється високим рівнем моральної свідомості, більше того, значна їх кількість характеризується низьким рівнем моральності, що може вказувати на той факт, що життєвий досвід та приклад батьків негативно вплинули на розвиток моральності досліджуваної молоді з розлучених сімей. Більшість осіб з високим та середнім рівнем моральної свідомості належать до повних сімей та можуть слугувати підтвердженням того, що виховання та передача цінностей обома батьками є найкращим для виховання особи з міцною ієрархією цінностей, сприйнятливістю до людських потреб, почуттям чесності і доброти, які є рисами характеру вартими найвищого визнання.

Для статистичної похибки $df=8$ і рівня істотності $\alpha=0,05$ теоретична величина $\chi^2_{\text{теорет.}}=12,592$, а емпірична величина $\chi^2_{\text{емп.}}=20,540$. Оскільки $\chi^2_{\text{емп.}}=20,540 > \chi^2_{\text{теорет.}}=12,592$, то слід визнати, що досліджувана залежність діє. Коефіцієнт випадковості $C=0,505$ – це означає, що існує посередній зв'язок між змінними.

Таблиця 8

Зв'язок з батьками та рівень моральної свідомості (N – 60)

Зв'язок з батьками	Рівень моральної свідомості			Разом
	низький	середній	високий	
Міцний	4	22	5	31
Помірний	5	7	7	19
Слабкий	7	2	0	9
Відсутність зв'язку	1	0	0	1
Разом	17	31	12	60

Джерело: власні дослідження.

Виявляється, що відсутність зв'язку або слабкі емоційні зв'язки з батьками досить чітко пов'язуються з низьким рівнем моральної

свідомості досліджуваних. Серед них є 7 осіб з такими зв'язками з батьками та низьким рівнем моральності. Середній рівень моральності, за слабких зв'язків з батьками, має меншість цих осіб, і жодна не досягає високого рівня моральної свідомості. Найбільша кількість осіб (22), за наявності міцних зв'язків з батьками, презентує середній рівень моральної свідомості, 5 осіб – високий, а 4 – низький рівень. Досліджувані, які мають помірні зв'язки з батьками, в однаковій кількості (по 7 чоловік) належать, відповідно, до груп з середнім та високим рівнем моральності, але й в групі з низьким рівнем моральної свідомості було 5 осіб, в яких зв'язки з батьками були помірними. Отже, можна говорити про те, що чим міцніші емоційні зв'язки молоді людини з матір'ю та батьком, тим більша можливість досягнення вищого рівня моральності, і навпаки, чим слабші зв'язки, тим частіше серед досліджуваних зустрічаються особи з низьким рівнем моральної свідомості.

Отже, для $df=6$ і рівня суттєвості $\alpha=0,05$ теоретична величина $\chi^2_{\text{теорет.}}$ складає 15,507. Величина $\chi^2=19,570$. Оскільки $\chi^2_{\text{емп.}}=19,570 > \chi^2_{\text{теорет.}}=15,507$, то досліджувана залежність має місце. Величина коефіцієнта випадковості C складає 0,495 – що говорить про середню силу досліджуваного зв'язку.

Таблиця 9

Економічний статус та рівень моральності (N – 60)

Економічний статус родини	Рівень моральності			Разом
	низький	середній	високий	
Нижче середнього	1	3	1	5
Середній	15	23	9	47
Вище середнього	1	5	2	8
Разом	17	31	12	60

Джерело: власні дослідження.

На рівень моральної свідомості не впливає заможність родини чи матеріальні нестатки. В усіх групах (з високим, середнім та низьким рівнем моральності) переважають студенти з родин з середнім рівнем достатку. Група досліджуваних з низьким рівнем моральної свідомості складає 15 осіб, тобто 32%, з середнім рівнем – 23 особи (49%), а з високим – 9 осіб (19%). Однаковою мірою і особи з родин з високим матеріальним положенням, і родин з матеріальним положенням нижче середнього, найчастіше мають середній рівень моральності. Звідси випливає, що на формування моральних цінностей та моральний розвиток людини матеріальний статус сім'ї, в якій виховується дитина, яка потім стає молодою людиною, істотно не впливає.

Для $df=4$ і рівня суттєвості $\alpha=0,05$ теоретична величина $\chi^2_{\text{теорет.}}=9,488$, а $\chi^2_{\text{емп.}}=1,51$. Оскільки $\chi^2_{\text{теорет.}}=9,488 > \chi^2_{\text{емп.}}=1,51$, то слід визнати, що досліджувана залежність не діє.

Презентовані вище дослідження підтвердили тезу про залежність рівня моральної свідомості від ситуації в родині досліджуваних. Відзначається високий рівень співвідношення з структурою родини, стилем виховання, родинними зв'язками та освітою батьків, але рівень моральної свідомості досліджуваних не залежить від економічного статусу родини.

Як пише Станіслав Кавуля, родина вимагає від своїх членів діяти відповідно певного зразка, який вважається в ній належним, а це значить, що сім'я завжди репрезентує певну моральну систему, до якої дитина залучається з самого дитинства. Цю систему дитина пізнає через вияв поваги до моральних норм та принципів, які прийняті в родині, починаючи з формування належного ставлення до матері, батька, братів та сестер. Кожна родина створює певний тип моральності, що особливо добре видно на прикладі так званих «патологічних родин», який певною мірою репрезентує загально-суспільну моральність, вона є ніби «фільтром», через який до дитини надходять моральні норми, які є обов'язковими за межами родини, тобто в житті суспільства. Інша справа, що так «відфільтрована» загальносуспільна мораль є часом деформованою. В цьому також полягає своєрідність родини як групи та середовища життя [2, с. 334].

Список використаних джерел

1. 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: Wyd. Uniwersytet Rzeszowski, 2007.
2. Kawula S., Brągiel J., Janke A. W., Pedagogika rodziny. – Toruń, 1997. – S. 334.
3. Turiel E., Moral development. – New York, 1998.

On a basis of own research the author of the article confirms the thesis about the dependence of level of child's moral consciousness on family situation, style of upbringing, parents' education. The author pays attention to the lack of connection between the economic status of family and morality of its members.

Key words: morality, moral consciousness, conflict, style of upbringing, family relationships, economic status.

Отримано: 17.03.2010

Теоретичні аспекти проблеми психологічної готовності майбутнього учителя до педагогічної діяльності

У статті визначено сутність поняття “психологічна готовність до діяльності” та специфіка психологічної готовності до педагогічної діяльності на основі теоретичного аналізу підходів до означеної проблеми.

Ключові слова: психологічна готовність, педагогічна діяльність, психологічна готовність до педагогічної діяльності, психолого-педагогічні знання, професійні вміння.

В статті определена сущность понятия “психологическая готовность к деятельности” и специфика психологической готовности к педагогической деятельности на основе теоретического анализа подходов к данной проблеме.

Ключевые слова: психологическая готовность, педагогическая деятельность, психологическая готовность к педагогической деятельности, психолого-педагогические знания, профессиональные умения.

Постановка проблеми

Для успішного проектування системи підготовки майбутнього учителя необхідно чітко визначитися з його професійно важливими рисами та структурними компонентами педагогічної діяльності.

Необхідність узагальнення результатів досліджень з означеної проблеми зумовлена новими підходами до формування особистості педагога, який відповідав би сучасному соціальному замовленню.

Відповідно в контексті високих вимог до сучасної школи актуальною стає проблема психологічної готовності майбутнього учителя до педагогічної діяльності. Готовність студентів до педагогічної діяльності була предметом вивчення багатьох авторів (М.І. Дьяченко, Л.А. Жандибовича, Н.В. Кузьміна, Ю.Н. Кулюткіна, К.К. Платонов). Майже всі вони одноставні у висновку, що готовність до педагогічної діяльності є складним, багатокомпонентним системним особистісним утворенням. Ці компоненти в своїй сукупності зумовлюють успішне виконання конкретної роботи.

Як показав аналіз літератури, проблема психологічної готовності до педагогічної діяльності досліджується різними авторами в різних аспектах, однак єдиного визначення психологічної готовності у психологічній літературі не дано.

Мета нашого дослідження полягає у визначенні сутності поняття “психологічна готовність до діяльності” та виділенні специфіки психологічної готовності до педагогічної діяльності на основі теоретичного аналізу підходів до означеної проблеми.

Результати теоретичного аналізу

У психології склалися різні підходи до тлумачення поняття “психологічна готовність”. Різноманітність визначень категорії “психологічна готовність” пояснюється складністю та багатогранністю самого досліджуваного явища.

Розкриття психологічної сутності поняття здійснюється дослідниками з різних позицій.

У низці праць готовність розглядається як інтегративна здібність (комплекс здібностей) [2; 3]. У А.Г.Асмолова, С.Л. Рубінштейна, Д.Н.Узнадзе поняття “готовність” визначається через поняття “установка” [1; 19; 22].

У дослідженнях М.І.Дьяченко, Л.А.Кандибовича [6; 7], Н.Д.Левітова [10], А.А.Ухтомського [23], А.Ц. Пуні [18] поняття “готовність” визначається як особливий психічний стан.

Так, А.Ц. Пуні психологічну готовність відносить до категорії психологічних станів, які характеризуються такими особливостями як упевненість у своїх силах, прагнення до досягнення мети, оптимальне збудження, висока сталість нервових процесів, саморегуляція та самооцінка. Автор вважає, що сутність психологічної готовності складається з можливості сучасного прийняття оптимального рішення у даній конкретній ситуації; у відповідності з висунутими мотивами і завданнями у психологічній спільності діяльності і стану; у можливості безперервного контролю і регуляції результатів кожної дії, яка здійснюється цілеспрямовано [18].

Дослідження, які спрямовані на вивчення змістовної характеристики поняття “загальна готовність до діяльності”, розглядаються у працях А.Г.Асмолової [1], С.Д.Максименка [13], О.Г.Мороза [15; 16], А.С.Прангішвілі [17], С.Л.Рубінштейна [19] тощо.

Дослідники проблеми психологічної готовності до діяльності мають різні погляди й щодо загального розуміння психологічної готовності, що знаходить пояснення в специфіці того виду діяльності, який вивчається в тому чи іншому випадку.

Так, Н.Левітов розумів психологічну готовність до діяльності як тимчасову готовність та працездатність [11].

В. Пушкін, Л.Нерсисян визначили психологічну готовність як певне функціонування та психічний стан, що забезпечує швидкість трудової діяльності [14].

Ф.Генов розумів психологічну готовність як зміни в психіці людини, що відбуваються у зв'язку зі специфікою діяльності та є необхідними для пристосування до неї [4].

Як бачимо, в усіх перелічених тлумаченнях психологічної готовності до діяльності спільним є те, що автори вважають її особливим психічним станом, тобто психологічна готовність розглядається на функціональному рівні та розуміється як прояв готовності до діяльності в конкретній ситуації.

В.Моляко визначає готовність до праці як складне особистісне утворення, свого роду систему, що включає багато компонентів, які у своїй сукупності дають змогу певній особі виконувати більш чи менш успішно конкретну роботу [14]. Він пропонує розглядати психологічну готовність у трьох основних формах прояву – у ситуативній, у більш чи менш стійкому стані, та як стабільну характеристику в досить широкому діапазоні ситуацій [14].

Під ситуативною формою прояву психологічної готовності прийнято розуміти динамічний цілісний стан особистості, внутрішню налаштованість на певну поведінку, мобілізованість усіх сил на активні та доцільні дії.

Психологічна готовність до діяльності як стабільна характеристика – це стійка система професійно важливих якостей особистості (професійна спрямованість, організованість, уважність, самоволодіння тощо), її досвід, знання, навички, вміння, необхідні для успішної діяльності в багатьох ситуаціях [14].

Усі форми прояву психологічної готовності взаємопов'язані. Кожна форма зумовлює ефективне виконання професійної діяльності, що передбачає виконання як головних завдань кожної професії, так і робочих моментів, функціональних обов'язків. Психологічна готовність як психічний стан та як стійка характеристика виявляється та формується в процесі діяльності, з іншого боку, вона є складовою частиною діяльності.

Н. Левітов до складових структури готовності до діяльності відносить такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний (знання та уявлення про особливості, умови та вимоги діяльності), операційний (володіння способами та засобами, знаннями, навичками, вміннями, необхідними для здійснення діяльності), вольовий (самоконтроль, самооблізація, вміння керувати своїми діями, станами) та оціночний (самооцінка своєї підготовленості та відповідності отриманих результатів професійної діяльності із запланованими) [9].

Розвиток вищезазначених структурних компонентів обумовлюється стійкими психологічними особливостями людини. Але він не є звичайним переносом якостей та станів у нову ситуацію,

простою їх актуалізацією. На перший план тут виходять конкретні умови, у яких здійснюється професійна діяльність. Тому структурні компоненти психологічної готовності до виконання професійних обов'язків у межах кожної окремої спеціальності будуть відрізнятися, а з'ясування їх специфіки можливе лише за умови аналізу особливостей та вимог тієї чи іншої професійної діяльності.

Отже, розглядаючи зміст та сутність феномена готовності до професійної діяльності, більшість авторів дотримається поглядів, що готовність до професійної діяльності є вираженням направленості особистості на дану діяльність і у кожній конкретній професійній діяльності має свої специфічні прояви.

Достатньо широко у науковій літературі представлена проблема психологічної готовності до педагогічної діяльності, а також до різних її аспектів. Існує ряд праць, які розглядають дану готовність як складну особистісну освіту, з певним складом, структурою і закономірностями функціонування.

А.Г.Мороз зазначає, що зміст поняття психологічної готовності до педагогічної діяльності, структура цієї готовності обумовлені специфікою структури та змістом діяльності педагога. Особливості праці вчителя визначають ті характерні риси особистості і суб'єктивні якості педагога, які впливають на успішність педагогічної діяльності в цілому [15; 16].

Враховуючи специфіку вчительської праці, дослідники визначають зміст і структуру професійної і психологічної готовності до педагогічної діяльності, підкреслюють, що в основі психологічної готовності до педагогічної діяльності лежить комплексна здібність до діяльності.

У структурі професійної педагогічної діяльності більшість дослідників виділяють наявність: адекватної мотивації; загальних і спеціальних знань; професійних умінь та навичок; професійно важливих якостей особистості. Мотивація обумовлюється позитивним ставленням до професійної діяльності, в отриманні необхідного об'єму спеціальних і психологічних знань, професійних умінь та навичок, направленість на високі результати педагогічної діяльності, прагнення до професіоналізму. Так, Г.А.Балл у комплексній здібності до діяльності виділяє два основних аспекти: мотиваційний та інструментальний. Мотив є центральним визначаючим фактором, який забезпечує схильність до відповідного типу діяльності. Автор зазначає, що ті чи інші прогалини в знаннях можуть легко компенсуватися (інструментальний аспект), але недостатність професіонально значущої мотивації обумовить низьку ефективність діяльності [2; 3].

Н.В.Кузьміна у структурі педагогічної діяльності і психологічної готовності до неї виділяє три компоненти: конструктивний – відбір навчального матеріалу у відповідності з метою діяльності і особливостями учнів; організаційний – організація навчальної діяльності на уроці; комунікативний – взаємодія з учнями. Автор пропонує структурну модель готовності до педагогічної діяльності. У цій структурі можна виділити три значущих компоненти: особистісний, індивідуальний і професійно-педагогічний.

Психологічну готовність до педагогічної діяльності В.А.Сластенін розглядає як сукупність якостей особистості: здібність до ідентифікації себе з іншими людьми, воля й ініціативність, багатство внутрішньої енергії людини, перцептивні здібності. Готовність, на думку автора, включає у себе також емоційну стійкість, яка забезпечує витримку; професійно-педагогічне мислення, яке дозволяє аналізувати свою діяльність і увесь педагогічний процес у цілому, передбачати результати роботи [20; 21].

А.Ф.Ліненко розглядає готовність до педагогічної діяльності як інтегративну особистісну освіту, що складається у виборчий спрямованості на педагогічну діяльність; виникає як результат позитивного ставлення до неї й визначається системою мотивів до даної діяльності. Як прояви психологічної готовності А.Ф.Ліненко виділяє такі: позитивне ставлення до педагогічної праці; наявність певних психолого-педагогічних знань, умінь, навичок і здібностей; моральні риси особистості; самостійність й творчість у вирішенні професійних завдань; наявність професійно-педагогічної спрямованості особистості. Сформованість рівня готовності до педагогічної діяльності визначає вміння адаптувати свою поведінку у тій чи іншій ситуації; вміння будувати процес педагогічного спілкування; позитивне емоційне ставлення до даної діяльності; сформованість комунікативних умінь та педагогічних здібностей; а також низка професійних якостей: емпатії, емоційної стійкості, самоконтролю, доброзичливості, педагогічної інтуїції тощо [12].

А.А.Деркач, Л.Е.Орбан виокремили як структурні компоненти психологічної готовності педагога такі:

- а) мотиваційний – позитивне ставлення до даного виду діяльності, бажання ним займатися;
- б) когнітивний – наявність необхідних знань, умінь, уявлень;
- в) гностичний – оволодіння засобами та прийомами реалізації різних аспектів діяльності;
- г) емоційно-вольовий – самоконтроль та емоційна сталість;
- д) оціночний – самооцінка професійної підготовленості [5].

А.Г.Мороз підготовленість розглядає як змістовну сторону професійної готовності. Аналізуючи педагогічну діяльність, автор

підкреслює, що підготовленість передбачає наявність знань, умінь та навичок професійної діяльності і має певні ознаки: любов до дітей і потреба у спілкуванні з ними; педагогічний такт і терпіння; вимогливість до себе та інших; цілеспрямованість тощо [16].

Висновки

Незважаючи на різні підходи у дослідженнях, більша частина авторів розглядають психологічну готовність як специфічне явище – інтегративне утворення, яке має складну, динамічну, багатокомпонентну структуру [23].

Узагальнюючи дані досліджень з проблеми психологічної готовності до педагогічної діяльності, можна констатувати факт, що вони не взаємовиключають один одного, а розширюють, поглиблюють і доповнюють уявлення про складність і багатогранність поняття психологічної готовності до педагогічної діяльності.

Різні автори у структуру психологічної готовності до педагогічної діяльності включають такі загальні компоненти: спрямованість, психолого-педагогічні знання і професійні вміння (частіше їх розглядають як основні характеристики компетентності педагога), здібності. Ці компоненти більша частина авторів виділяють як основні інтегративні характеристики.

При цьому автори зазначають, що психологічна готовність до педагогічної діяльності припускає теоретико-методологічну й організаційно-практичну підготовленість, і включають у неї: оволодіння загальнотеоретичними знаннями, аналіз та оцінку власної діяльності; вміння поставити себе на місце учня; саморегуляцію поведінки.

Подальше дослідження проблеми буде полягати в глибокому аналізі кожної якості психологічної готовності до педагогічної діяльності, вивченні умов, що забезпечують їх формування.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. Основные принципы психологического анализа в теории деятельности // Вопросы психологии. – 1982. – №2. – С.14-27.
2. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософський та психолого-педагогічні аспекти. – Рівне: Ліста-М, 2003. – 128 с.
3. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти // Освіта і управління. – 1997. – № 2. – С.21-36.
4. Генев Ф. Психология управления: Осн. проблемы. Пер. с болг. / Филипп Генев; Общ. ред. и вступит. статья Б.Ф.Ломова, В.Ф.Венды. – М. : Прогресс, 1982. – 422 с.

5. Деркач А.А., Орбан Л.Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. – М.: РАУ, 1999. – 208 с.
6. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – Минск: Хэлтон, 1998. – 399 с.
7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: БГУ, 1976. – 176 с.
8. Козиев В.Н. Профессионально значимые качества личности учителя и их самооценка // Творческая направленность деятельности педагога / Под ред. Кулюткина Ю.Н., Сухобской Г.С. – Л.: ЛГУ, 1978. – С.156-167.
9. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства. – М.: Институт РАН, 1999. – С. 36-38.
10. Левитов Н.Д. О психологических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 334 с.
11. Левитов Н.Д. Психология труда. – М.: Учпедгиз, 1963. – С. 16-26.
12. Линенко А.Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С.125-132.
13. Максименко С.Д., Пелех О.М. Фахівця потрібно моделювати // Рідна школа. – 1994. – №3. – С.45-57.
14. Моляко В.О. Дослідження психологічної готовності учнів до праці // Психологія: Республ. научно-метод. зб. УРСР психологів. – К.: Рад. шк., 1985. – Вип. 24. – С. 26-33.
15. Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя: Навчальний посібник – К.: Рад. шк., 1980. – 95 с.
16. Мороз А.Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у будущих учителей. Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов: Сб. научных трудов. – Днепропетровск, 1980. – 423 с.
17. Прангишвили А.С. Психологические очерки. – Тбилиси: Мецниереба, 1975. – 111 с.
18. Пуни А.Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1973. – 113 с.
19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер. Ком, 2001. – 720 с.
20. Слостенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. – 1991. – №10. – С.79-74.

21. Слостенин В. А. Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя // Психология труда и личности учителя / Под ред. А. И. Щербакова. – М.: Педагогика, 1976. – С.30-46.
22. Узнадзе Д.Н. Общее учение об установке / Хрестоматия по психологии. – М.: Просвещение, 1987. – 446 с.
23. Ухтомский А.А. Собр. соч. – Л., 1951.17- Т.II., – С. 129.

The article defines the essential concept of psychological readiness to the activity and the selection of specific psychological readiness to pedagogical activity on the basis of theoretical analysis approaches to the definite problem.

Key words: psychological readiness, pedagogical activity, psychological readiness to the pedagogical activity, psycho-pedagogical skills, professional skills.

Отримано: 16.03.2010

УДК 159.962.7:159.923.2

В.М. Федорчук

Тренинг – інструмент особистісного зростання особистості

У статті на основі аналізу науково-методичної літератури обґрунтовується значення тренінгу як засобу особистісного зростання.

Ключові слова: тренінг, психологічний тренінг, тренінг особистісного зростання, соціально-психологічний тренінг, керівник тренінгу, особистісне зростання, самооцінка, особистісно-ділова гра, теми особистісно-ділової гри, групова рефлексія.

В статье на основе анализа научно-методической литературы обосновывается значение тренинга как средства личностного роста .

Ключевые слова: тренинг, психологический тренинг, тренинг личностного роста, социально-психологический тренинг, руководитель тренинга, личностный рост, самооценка, личносно-деловая игра, темы личносно- деловой игры, групповая рефлексия.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Можна стверджувати, що ХХ століття стало поворотним моментом у дослідженні

і використанні психології соціальних груп. Теоретичні напрацювання знайшли широке застосування в практиці різних сфер людського буття. Кінець минулого століття відомий тим, що практична психологія з кожним роком все ширше використовувала групові форми роботи, серед яких особливе місце займають тренінги. Феномен тренінгу насамперед у тому, що він відповідає усім вимогам сучасного життя, яке насичене різними суспільними проблемами. Тренінг став міждисциплінарним методом, за допомогою якого вчені-практики розв'язують багато різноманітних актуальних проблем.

У зв'язку з цим актуальним стає питання використання тренінгу як інструменту формування навичок рефлексії та особистісного зростання особистості загалом.

Аналіз стану розробки проблеми в літературі. Тренінг – одна із групових форм роботи зі студентами. Термін “тренінг” (від англійського training) має цілу низку значень – “навчання”, “виховання”, “тренування”, “підготовка”. Прийнято вважати, що групові форми роботи були запропоновані К.Левіним, К.Роджерсом та інш. ще у 40-х роках ХХ століття, а також Національною лабораторією тренінгу в м.Бетеле (США) і одержали назву Т-групи. Ці перші тренінгові групи одержали назву “групи тренінгу базових умінь”. До основних завдань Т-групи входило навчання її учасників законів міжособистісного спілкування, уміння керувати і приймати правильні рішення у важких ситуаціях [5].

К.Рудестам стверджує, що створення Т-груп (тренінгових груп) започаткували дослідження К.Левіна в галузі групової динаміки, які стали класичними [6].

Історичний аналіз групових форм роботи свідчить, що Т-групи стали передумовою виникнення більшості видів психологічної роботи з групами, які пізніше одержали назву “соціально-психологічний тренінг” (СПТ).

Під керівництвом М.Форверг у 70-і роки ХХ століття у Лейпцигському і Йєнському університетах був розроблений і науково обґрунтований соціально-психологічний тренінг (СПТ), а починаючи з 80-х років він набув широкого розповсюдження у психологічній практиці. У психологічній науці склалося певне уявлення про поняття “соціально-психологічний тренінг”. Так, у “Психологічному словнику” СПТ визначається як галузь практичної психології, що орієнтована на використання активних методів групової психологічної роботи для розвитку компетентності у спілкуванні [4]. Т.С. Яценко розглядає метод активного соціально-психологічного навчання як подібний до СПТ, але зі своїми відмінностями. Відомий фахівець з активних методів навчання

Ю.М.Ємельянов зазначає, що термін “тренінг” повинен використовуватися не для позначення методів навчання, а для позначення методів розвитку здібностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, і, зокрема, спілкуванням [1].

Досвід використання психологічного тренінгу з різною метою відображений у працях відомих психологів: Л.А.Петровської (1982, 1989), Т.С.Яценко (1987, 1991), В.Ю.Большакова (1996), І.В.Вачкова (2000), О.Г.Лідерса (2001), С.І.Макшанова (1993), Н.Ю.Хрящевої (1993), Г.І.Марасанова (1998), О.В.Сидоренко (2000, 2002) та інш. Тренінг особистісного росту описаний у працях О.С.Прутченкова (1993), Н.Р.Бітянкової (1995), І.В.Шевцової (2003, 2006, 2007) та ін..

З огляду на зазначене ставимо за *мету* показати, що тренінг є важливим інструментом особистісного росту особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Тренінги особистісного зростання беруть свій початок з тренінгу, створеного в 1970 році Олександром Евереттом, який називався Динаміка Розуму (Mind Dynamics).

Багаторічні незалежні дослідження, що проводилися Стенфордським і Гарвардськими університетами США, свідчать, що 87% випускників тренінгів схильні оцінювати роль тренінгу як значну або таку, що набагато перевищує його вартість; 94% випускників схильні рекомендувати тренінг всім своїм друзям, рідним і колегам; 73% випускників відзначають помітно збільшену здібність до ефективних дій в критичних ситуаціях; 78% повідомляють про значно збільшену самооцінку; 53% випускників тренінгу схильні вважати його однією з найзначніших подій у житті, разом з рішенням одружуватися або вийти заміж і народженням дитини [9].

Можна сказати, що у вітчизняній практиці психологічної допомоги група як засіб психологічного впливу на особистість використовувалася ще на початку ХХ століття.

У Радянському Союзі тренінги особистісного зростання проводилися з 1989 року. Найбільш помітно це проявилось в 90-ті роки того же століття завдяки фундаментальним працям Л.А.Петровської [2;3], яка всебічно висвітлила теоретичні і методичні аспекти соціально-психологічного тренінгу.

В психологічній практиці, яка має тривалу передісторію і коротку історію для позначення різноманітних форм групової психологічної роботи, зараз утвердилося досить велике коло понять, межі галузі використання яких досить розмиті: “групова психотерапія”, “психокорекційні групи”, “тренінгові групи”, “групи активного соціально-психологічного навчання”, “психотерапія”,

“психологічне консультування“, “тренінг”. Часто групи одного виду різні автори називають по-різному. Це цілком закономірно, оскільки важко провести межу між психотерапією, консультуванням чи психокорекцією і тренінгом.

Тренінг особистісного зростання, як показав досвід його проведення професійними психологами, є ефективним засобом вирішення проблем спілкування, особливо серед молоді. В той же час, від того, як ми спілкуємося, залежить багато чого в нашому житті: успіхи в роботі і в навчанні, в сімейному житті, те, як ми приживаємося в колективі, і навіть наша самооцінка. Невміння спілкуватися призводить до самотності, невротичних станів і є однією з причин алкоголізму, наркоманії, самогубств.

СПТ спрямований на розвиток особистості, формування комунікативних умінь та навичок, засвоєння міжособистісної взаємодії. Саме тренінг є найперспективнішим методом психолого-педагогічної підготовки фахівців різних галузей, особливо тих, що пов’язані з різноманітними людськими контактами. Результати тренінгу не можна зводити лише до розвитку когнітивного компоненту (навчання), завдяки йому в кожного учасника формується адекватне розуміння самого себе і корекція самооцінки, відбувається вивчення індивідуалізованих прийомів міжособистісної взаємодії для підвищення її ефективності і т.п.

І. В. Шевцова вважає, що існує багато відмінностей у розумінні того, що таке тренінг особистісного зросту. Ось кілька її думок з цього приводу.

“Перш за все, це тренінг самопізнання. Не розв’язання проблем, не лікування неврозів, не навчання “як потрібно”. Все перераховане – це наслідок, результат, але змістом тренінгу бути не може. Учасники приходять на тренінг, щоб краще зрозуміти себе, а значить, зробити своє життя більш контрольованим і керованим” [8, с. 9].

“Психологічні якості практичного психолога утворюють сукупність активних елементів ресурсу, кожний з яких самобутньо проявляється в його діяльності. Вони охоплюють особливості професійного мислення і свідомості, рефлексії і самооцінки, цілепокладання і мотиваційної сфери, взаємозв’язку, відношень і практичних дій. Найбільш значущими психологічними якостями практичного психолога є: аналітико-конструктивний склад мислення і самостійність суджень; чуйність і проникливість; емоційно-вольова стабільність і терпеливість; стійкість до стресів і уміння адаптуватися до різних умов і факторів виконання обов’язків як у єдиному контексті праці і життя клієнта, так і при проведенні самостійних цільових заходів; емпатія і рефлексія; загальна психофізична активність” [7, с.28].

Успішний розвиток професійно важливих якостей (ПВЯ) практичного психолога можна здійснювати (як у ВНЗ, так і при підвищенні кваліфікації) під час активного соціально-психологічного впливу з допомогою інтерактивного навчання. До інтерактивних методів навчання відносять: евристичну бесіду, дискусію, метод “круглого столу”, метод “мозкового штурму”, ділові й рольові ігри, воркшопи, тренінги тощо.

Інтерактивні методи мають перевагу перед традиційними в тому, що вони більше впливають на розвиток у студентів потреби у самонавчанні та самовдосконаленні впродовж усього життя. Саме завдяки участі у різних активних формах і методах навчання майбутній психолог гостро ставить перед собою питання: “Хто Я?”. Найбільш вичерпну відповідь на це питання він може одержати завдяки участі у тренінгу. Людині, яка прагне до особистісного зростання, не обійтися без тренінгу, який для неї може бути програмою самовдосконалення своїх ПВЯ. Від них у майбутньому залежить майбутня професійна кар’єра. Концептуальний підхід саморозвитку особистості доцільно здійснювати з опорою на внутрішній особистісний потенціал, від якого залежать професійні досягнення, успіх у міжособистісних стосунках. Тільки критичне ставлення до себе, рефлексія своїх дій і вчинків на тренінгу і поза ним, дозволить студентам-психологам крок за кроком здійснювати позитивні зміни в особистісному зростанні. Досвід підготовки психологів [1] до практичної діяльності показує, що без здійснення впливу на власну свідомість людина дуже часто не усвідомлює того, що її усіх в майбутньому залежатиме від особистісної і духовної зрілості. Високий рівень розвитку самосвідомості майбутнього психолога передбачає самоусвідомлення власного професійного “Я”, уміння аналізувати свої недоліки і прагнути до самовдосконалення. Рівень розвитку самопізнання й бажання самоудосконалюватися є важливою передумовою особистісно-професійного розвитку практичного психолога. Тому рівень самопізнання, самоприйняття і самовдосконалення суб’єкта діяльності в процесі його підготовки виступає важливим фактором оптимізації особистісно-професійного розвитку.

Основою для їх виділення виступає система з трьох груп показників: змістовні – містять знання теоретичної психології, а також ставлення, установки і ціннісні орієнтації; емоційно-рефлексивні – передбачають уміння відображати, аналізувати, співпереживати ситуацію з клієнтом з позиції професійної діяльності; діяльнісні – відображають функціональний бік розвитку професійної культури практичного психолога” [1, с.52]. Тренінг “Особистісного зростання”, “Розвитку комунікативної компетентності психолога

(викладача)”, які проводяться нами зі студентами-психологами університету, розвивають у них потребу в самоаналізі, саморозвитку і самовдосконаленні. Тренінгові заняття забезпечують високу пізнавальну активність студентів в опануванні необхідними практичними знаннями, навичками і уміннями. Підсумком процесу професійної самосвідомості є формування Я-концепції психолога, у якій присутні когнітивний, емоційний і поведінковий компонент. Центральним компонентом Я-концепції особистості є емоційний (оціночний) компонент, який більшість авторів називають самооцінкою. Самооцінка – це особистісне судження про власну цінність, яка виражається в установках, що властиві людині. Вона відображає міру розвитку почуття самоповаги, відчуття власної цінності і позитивного ставлення до всього того, що входить у сферу Я.

Керівнику психологічного тренінгу (ПТ) при плануванні і веденні групи необхідно мати чітке уявлення про кінцевий результат, тобто про те, чого ми сподіваємося досягти, щоб правильно оцінити, чи знаходимося на вірному шляху, а також щоб правильно розпізнати кінцевий результат. Отже, при плануванні і веденні групи ми завжди слідуємо головній меті і похідним цілям, що поставили перед собою. Під груповою динамікою розуміють такі процеси: емоційний, навчальний, професійний, соціальний, а також особистісну взаємодію і взаємовплив учасників тренінгу один на одного, а також на керівника.

Свою роботу як керівника ПТ організуємо так, щоб принести користь її членам. Для цього необхідно одночасно використовувати ситуації, що виникають в ній, і працювати так, щоб група увесь час залишалася позитивним засобом допомоги (а не просто нейтральним, і тим більше травмуючим середовищем).

Мала група служить ефективним засобом психологічної допомоги, якщо вона ретельно спланована з урахуванням конкретних обставин і запитів її потенційних членів і ведеться так, щоб нарощувати свій потенціал як засіб психологічної підтримки. Група — гнучкий інструмент, у якій проводимо відкриті дискусії і тематичні дискусії, спільну діяльність, вправи й ігри, або поєднуємо все вищезгадане.

Звернемо увагу на те, що на кожному ПТ, особливо особистісного росту, тренеру необхідно реагувати на події, що відбуваються у групі, вирішуючи для себе: коли слід щось сказати, а коли — зберегти мовчання; що сказати або що зробити, коли відбувається щось гідне уваги, і як визначити, чи заслуговує це уваги чи ні; як вчинити, коли назріває проблема або криза; що робити, якщо розумієш, що припустився помилки; що робити, коли виникає питання про розпуск групи та ін.

ПТ особового зростання – це певна психологічна дія, заснована на активних методах групової роботи. Це форма спеціально організованого спілкування, в ході якого вирішуються питання розвитку особистості, формування навичок спілкування з людьми, надання психологічної допомоги і підтримки, що дозволяють знімати стереотипи й вирішувати особистісні проблеми учасників.

Завдання групи тренінгу особистого зростання – допомогти учасникові виразити себе своїми індивідуальними засобами. ПТ допомагає студентській молоді навчитися сприймати і краще розуміти себе.

Основна ж гуманістична ідея тренінгу полягає в тому, щоб не примушувати, не пригнічувати, не ламати учасників тренінгу, а допомогти їм стати самими собою, прийнявши і полюбивши себе, подолати стереотипи, що заважають жити радісно і щасливо.

Насамперед тренінг призначений для передачі знань, які неможливо передати словами. Тренінг – це, перш за все, пізнання через переживання, тобто на тренінгу учасники, випробовуючи сильні позитивні емоції, самі знаходять ефективні способи спілкування. Перевага тренінгів у тому, що їх можна використовувати як в малих групах, що складаються з 5-10 чоловік, так і у великих групах до 100 чоловік.

Безперечно, що люди навряд чи отримають якусь користь від групи, якщо вони не здатні слухати і взаємодіяти з іншими, якщо вони випробовують, відчувають дискомфорт від того, що їм доводиться знаходитися в безпосередній близькості від інших. Все це можна розглядати як мінімальні критерії можливостей використання групи.

Розуміння динаміки груп — невід’ємна частина базових знань, необхідних для ведучого будь-якої групи. Але одного розуміння динаміки груп ще не досить. Абсолютно необхідне розуміння того, як динаміка індивідуума пов’язана з динамікою групи, а також розуміння окремих членів групи в термінах, що належать до самої групи. Слід зазначити, що теорія важлива, але виявиться абсолютно даремною, якщо не буде знайдено спосіб практичного застосування і використання її в реальних, конкретних, щоразу нових ситуаціях.

Основна ідея, проголошена К. Левінім, звучить так: “Щоб виявити свої неадекватні установки і виробити нові форми поведінки, люди повинні вчитися бачити себе такими, якими їх бачать інші”.

Психологічні тренінги особистісного зростання – це можливість вивчити глибинні установки і відносини, які становлять основу особистісного життєвого досвіду, виходячи з яких особистість діє в своєму житті і отримує певні результати. Це можливість піддати

аналізу і досліджувати, здавалося б, незаперечні точки зору про те, як особистість бачить світ. Цей тренінг про зміни, і тому припускає готовність до них та бажання цих змін. Багато наших установок, ставлень та інтерпретацій некоректні, застарілі й контрпродуктивні. У міру того, як це стає все більш очевидним учасникам тренінгу, у них з'являється можливість і сила вибрати і створити могутні, надихаючі й ефективні інтерпретації й установки, які дозволять досягти дійсно екстраординарних результатів, так само, як і застосувати вже наявні продуктивні моделі і стратегії поведінки та досягнути цілей у тих сферах життя, де вони досі не використовувалися.

Сила ПТ полягає у розумінні учасниками тих процесів, до яких вони приступають. Ясне і чітке розуміння того, що тренінг кидає виклик суб'єктивному баченню світу, дозволяє учасникові, що проходить тренінг, підготуватися до нього належним чином, так, щоб можливість створення нових результатів під час тренінгу і після його завершення мала б практичну реалізацію. Більшість з наших установок та інтерпретацій, якими ми користуємося в житті, – це ідеї і рішення, які ми приймали впродовж нашого життєвого шляху. За минулий час ми зібрали достатньо свідчень і доказів на підтримку своєї точки зору на світ.

Отже, наші інтерпретації починають керувати нами. Ми починаємо бачити речі, себе і життя так, як ми віримо в це, вважаючи, що тільки так і можливо.

Унікальність тренінгів особистісного зростання полягає в тому, що тут ніхто не говорить членам групи, як слід проживати своє життя. Учасники самі виявляють те, як інакше можна бачити себе і життя навколо, і роблять завдяки цьому цінні відкриття. Проходячи через процес відкриттів, учасник отримує доступ до нових рівнів свободи вибору і власної сили, потрібної для створення того майбутнього, яке не має нічого спільного з минулим.

Тренінг – це можливість і привілей почати освоювати незадіяний до цих пір життєвий, творчий і духовний потенціал, за межами того, що я знаю, вже можливо в моєму житті, так що стануть реальними речі і події, які не відбулися б самі по собі [9].

У розпорядженні керівника тренінгу повинен бути набір ігор, вправ, завдань та ін., які можна успішно використовувати в групах на певних етапах її розвитку. Виокремимо особистісно-ділову гру (ОДГ) – це міні-тренінг і рольова гра спрямовані на відпрацювання в ігровій формі певних навичок і стратегій поведінки.

ОДГ націлена на розвиток особистісних якостей учасників, а також на підвищення їх ділової ефективності.

ОДГ містить: ділові, рольові, рухливі, комунікативні, імітаційні ігри і вправи, а також обговорення й аналіз реальних ситуацій. У результаті гри учасники отримують практичні рекомендації, алгоритми і способи вирішення поставлених завдань.

Кожна ОДГ присвячена одній певній темі, що стосується розвитку особистісних і ділових навичок учасників. Використання ОДГ дозволяє здійснювати: діагностику рівня навиків на даний момент і визначати зони розвитку. У психологічній практиці добре зарекомендували себе відомі фахівцям з особистісно-ділових ігор (ОДІ) такі теми:

“Як презентувати себе?” Самопрезентація як техніка. “Мистецтво бути собою”. Ефективне вираження своїх думок і почуттів,

“Як налаштувати до себе людину?” Як зав’язати розмову? Як складається перше враження? Механізми міжособистісного сприймання.

“Я – лідер?” Лідерство (типи лідерів) і партнерство. Якості успішного лідера, Як стати лідером.

“Як працювати зі стресами?” Підвищення стресостійкості. Навички управління стресом. Оцінка стресового стану. Види стресорів.

“Мистецтво переговорів”. Переговорні стратегії розширення репертуару поведінки під час переговорів. Особливості між-особистісного сприймання.

“Креативність”. Розвиток творчих здібностей, креативного мислення. Види інтелекту, стилі мислення.

“Розвиток емоційного інтелекту”. Сприйняття і розуміння іншої людини. Налаштування на спілкування. Уміння входити в контакт. Уміння слухати і чути.

“Як досягти визначеної мети?”. Навіщо потрібні цілі в житті, якими вони можуть бути? Як відрізнити реальні і нереальні цілі? Як досягти своєї мети, не “застрягнувши” на половині шляху? Стратегія “малих перемог”.

Метод групової рефлексії є в повному розумінні центральним не тільки в групі методів роботи з подіями, що “трапляються”, але взагалі серед методів тренінгу. Зазвичай групову рефлексію використовуємо не лише на завершальному етапі найрізноманітніших тренінгових завдань, але насправді вона виступає як окремий і виключно важливий метод. Групову рефлексію можна визначити як спільне обговорення й аналіз подій, що відбуваються в групі, з метою стимуляції групових та індивідуальних процесів. При цьому групова рефлексія може відбуватися з приводу подій, що трапилися як в психологічному просторі учасників, так і в просторі фізичної реальності. У той же час у результаті застосування цього методу відбуваються події в просторі дискурсу, в якому цей метод і

здійснюється, і ці події також стають предметом обговорення. Аналіз індивідуальних переживань підсилює згуртованість групи і одночасно полегшує саморозкриття учасників.

Тренер створює можливість, атмосферу, середовище, а учасники будуть самі здійснювати свій вибір. Що з цього вийде, залежатиме від них самих. Тому, тренер відповідає за процес тренінгу, а самі учасники – за його результати. Цінність такого підходу в тому, що знижується залежність учасників від тренера. Тренер повинен вступати з учасниками не в дружні, а у спеціальні робочі стосунки. Основне завдання початкуючого тренера – виробити свій унікальний і неповторний стиль ведення занять.

Зазначимо, що є три найважливіші реальності, в яких виявляється суб'єкт: пізнання (світу, себе, інших), ставлення (до світу, до себе, до інших), перетворення (світу, себе, інших). Справжня суб'єктивність характеризується гармонійністю проявів у всіх цих реальностях. Завданням тренера є допомога в конструктивному прояві суб'єктності як окремих учасників, так і всієї групи як колективного суб'єкта. Інакше кажучи, потрібні критерії, спираючись на які можна судити про те, наскільки конструктивно група (і кожен з її членів) пізнає (світ, себе, інших), ставиться (до світу, до себе, до інших) і може перетворювати (світ, себе, інших). Можна сказати і по-іншому: критерії повинні бути показниками того, наскільки кожен з учасників і група загалом здатні до побудови свого екологічного світу. Адже найважливішим завданням тренінгу в рамках парадигми суб'єктності стає розвиток здатності бути суб'єктом власного екологічного світу, тому і критерії для аналізу стану групи повинні бути пов'язані з цим основним завданням.

Висновки. Отже, тренінгова група – це не місце, де обмінюються проблемами, це місце, де кожний учасник може краще зрозуміти і прийняти себе. Психологічний тренінг відкриває учасникам широке поле для того, щоб вступити у спілкування із самим собою, з тією вирішальною частиною себе, яка в буденному житті не помічається або відверто ігнорується, тією частиною себе, яка захована за зовнішніми масками і ролями. Постійна підтримка зовнішніх “Я” вимагає великих затрат, виснажує і розорює особистість. ПТ активізує прагнення учасників до пізнання себе і самовдосконалення, дозволяє кожному з них прийняти особисту відповідальність за те, хто він є, і дає їм можливість стати “скульпторами” власної особистості.

Список використаних джерел

1. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд. ЛГУ, 1985. – 166 с.

2. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
3. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
4. Психологический словарь /Под ред. В.В. Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 348 с.
5. Роджерс К. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С.165.
6. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1993. – 368 с.
7. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг “Розвиток комунікативної компетентності викладача”: Навчально-методичний посібник. – Кам’янець-Подільський: Абетка, 2003. – 240 с.
8. Шевцова И.В. Упражнения и рекомендации для тренинга личностного роста. – СПб.: Речь, 2007. – 192 с.
9. <http://www.adic.org.ua/sirpatip>

The article views the meaning of trainings as means of personal growth of an individual.

Key words: training, psychological training, social-psychological training. Personal growth, self-evaluation, personal-business play, topics for personal-business play, group reflection.

Отримано: 13.03.2010

УДК 159.964:37.015.3

О.О. Халік

Можливості корекції тривожності як чинника дезадаптації у практичних психологів-початківців

У статті визначені можливості корекційної роботи щодо зниження рівня тривожності, представлена власна тренінгова програма, спрямована на урегулювання тривожності у практичних психологів-початківців, а також подані результати формульованого експерименту, які підтверджують ефективність запропонованої програми.

Ключові слова: тривожність, професійна тривожність, професійна дезадаптація, психологи-початківці.

В статтю определены возможности коррекционной работы по снижению уровня тревожности, предложена собственная тренинговая программа, направленная на урегулирование тревожности у начинающих практических психологов, а также представлены результаты формирующего эксперимента, подтверждающие эффективность предложенной программы.

Ключевые слова: тревожность, профессиональная тревожность, профессиональная дезадаптация, начинающие психологи.

Деструктивна тривожність у фахівця-початківця не тільки призводить до неефективного виконання власних професійних обов'язків, а і пришвидшує появу професійного вигорання. Неоптимальний рівень тривожності може сприяти появі дезадаптації, бути несумісним з роботою психолога як представника "допомогаючих" професій. Тому профілактична та психокорекційна робота, спрямована на врегулювання тривожності, переведення її з деструктивного руслу в конструктивне, необхідна на етапах адаптації до професії та первинної професіоналізації.

Оскільки в більшості випадків необхідно говорити про негативний вплив тривожності, то це викликає необхідність підбору відповідних методів та прийомів її корекції.

В переважній більшості системи заходів у сучасній психологічній літературі щодо регуляції рівня тривожності розроблені для дітей, підлітків та юнацтва в роботах Є.Лютової, А.М.Мікляєвої, Г.Моніної, Я.М.Омельченко, А.М.Прихожан, П.В.Румянцевої, А.С.Співаковської, С.О.Ставицької та ін. Лише в окремих роботах, наприклад, Г.Ш.Габдреевої, Н.Є.Гульчевської, Е.М.Набат, Т.Л.Шабанової, приділяється увага можливостям зниження тривожності в період дорослості під час професійного становлення особистості.

Мета статті: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність тренінгової програми щодо регуляції тривожності як чинника дезадаптації у практичних психологів-початківців.

Найзагальніша програма регуляції тривожності полягає у виокремленні двох основних складових: а) зовнішній вплив (за допомогою іншої людини або групи людей, музики та ін.), б) саморегуляція (метод нервово-психічного розслаблення).

Хоча Є. Лютова та Г. Моніна розробляли програми зі зниження рівня тривожності для дітей дошкільного та шкільного віку, але самі напрямки корекційної роботи можуть бути використані і в період дорослості, особливо враховуючи результати нашого конста-

тувального експерименту щодо детермінованості особистісної тривожності загальним емоційним неблагополуччям, позитивною агресивністю, соматовегетативними порушеннями та неприйняттям себе:

- 1) підвищення самооцінки;
- 2) навчання засобам зняття м'язового та емоційного напруження;
- 3) вироблення навичок володіння собою в травмуючих ситуаціях.

Крім того, вчені наголошують на тому, що роботу можна проводити паралельно за усіма напрямками або поступово, переходячи від одного до іншого [3, с. 41-53; 5, с. 381-383].

Як зазначає Т.Ю.Артюхова, корекційна робота з регуляції тривожності особистості повинна мати загальний особистісно-орієнтований характер, зосереджений на усіх структурних компонентах тривожності, а не вузько функціональний. В основі програми корекції повинен бути мотиваційний та рефлексивний механізми. На думку вченої, підвищуючи впевненість особистості у власних силах, емоційну стабільність, знижуючи ситуативну тривожність, можна досягти значних змін особистості [1, с. 4].

Ю.В. Клепач вказує, що основними є два підходи до корекції тривожності:

- оволодіння станом тривожності, уникнення його негативних наслідків,
- позбавлення особистості від тривожності як стійкої риси [2, с. 4].

А.М.Прихожан наголошує на системності в регуляції та зниженні тривожності, вказуючи на необхідності поєднання каузального, спрямованого на розуміння природи появи тривожності та її причин, та симптоматичного підходів [4, с. 227-229].

Такої ж думки дотримується і Т.Л. Шабанова, визначаючи, що програму регуляції тривожності необхідно створювати, виходячи з положення про те, що тривожність має чотири складових – фізіологічну, емоційну, когнітивну, поведінкову. Для регуляції тривожності як емоційного стану вчена наголошує на ознайомленні та оволодінні прийомами регуляції емоційного стану за допомогою аутогенного тренування, релаксації, зняття нервово психічного напруження. Зниження тривожності як стійкого особистісного утворення, на думку Т.Л.Шабанової, здійснюється за трьома напрямками діяльності: робота з емоціями, з когнітивними викривленнями, зміна поведінки у вигляді вироблення альтернативних способів дій [6, с. 136].

Враховуючи теоретико-практичні позиції психологів-науковців щодо зниження тривожності, створимо модель регуляції тривожності у спеціалістів-початківців (рис.1).

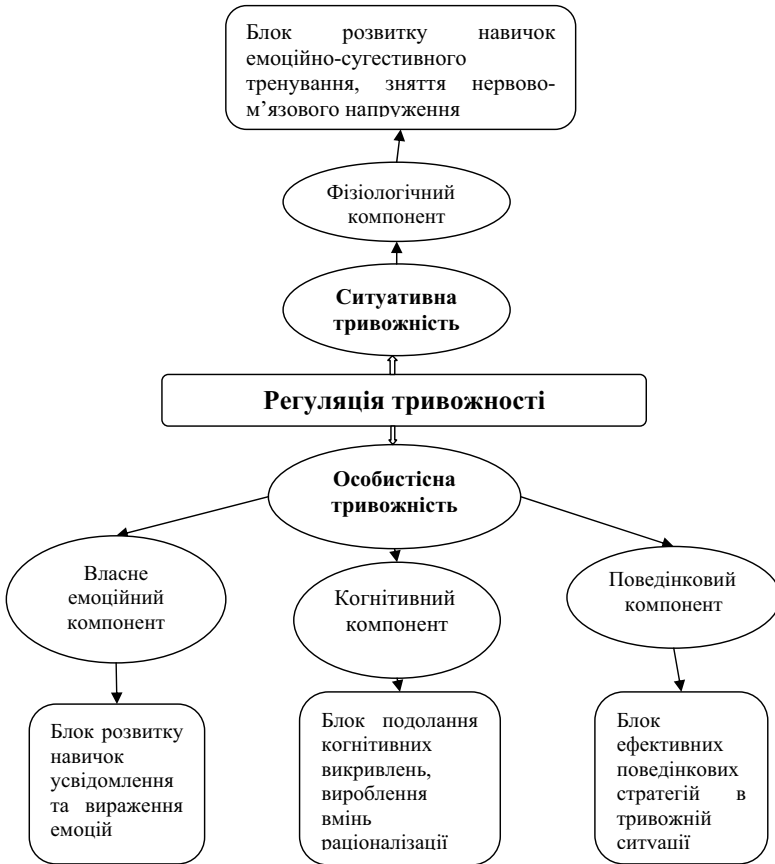


Рис. 1. Можливості регуляції тривожності

Створена модель лежить в основі тренінгової програми і передбачає роботу в трьох напрямках:

1) інформаційному: а) оволодіння знаннями про зміст, причини виникнення тривожності, зокрема і в професійній діяльності; б) передання знань з приводу пріоритетних напрямків діяльності психолога в школі адміністрації шкіл та вчителям в зв'язку з наявними частими протиріччями.

2) над фізіологічним компонентом ситуативної тривожності;

3) над трьома рівнями прояву тривожності в структурі особистості: емоційному, когнітивному та поведінковому у психологів-початківців.

Перший напрямок роботи включає поглиблене інформування спеціалістів-початківців щодо змісту і причин виникнення тривожності. А також з метою підвищення ефективності даної програми тренінгу, враховуючи принцип системності, звернено увагу на зовнішні фактори, що сприяють появі професійної тривожності. Тому передбачено проведення бесід-консультацій просвітительського характеру з керівниками шкіл з метою попередження можливості виникнення ситуацій об'єктивного характеру, що викликають професійну тривожність у спеціалістів-початківців, а також підвищують рівень тривожності особистісної.

Другий напрям роботи передбачає блок, спрямований на розвиток навичок емоційно-сугестивного тренування, зняття нервово-м'язового напруження, оскільки при зниженні рівня ситуативної тривожності знижується і рівень особистісної. В межах даного блоку використовуються техніки і прийоми, в основі яких лежить принцип релаксації і самонавіювання. Наприклад, вправи на самонавіювання з формулами типу “Я активна і бадьора, у мене піднесений настрій, можу спокійно та ефективно працювати...”; “Я – зібрана, зосереджена, позитивно налаштована на роботу...”. Вправи релаксаційного характеру передбачають багаторазове повторення напруження та розслаблення різних груп м'язів (рук, ніг, спини, живота, обличчя та ін.), що в результаті призводить до виникнення умовно-рефлекторних зв'язків, полегшується можливість управління власним емоційним станом.

В третьому напрямку роботи визначаються наступні структурні блоки, що враховують 3 рівні прояву особистісної тривожності в структурі особистості: 1) блок розвитку навичок усвідомлення та вираження емоцій; 2) блок подолання когнітивних викривлень, вироблення вмінь раціоналізації; 3) блок ефективних поведінкових стратегій в тривожній ситуації.

Блок розвитку навичок усвідомлення та вираження емоцій передбачає прийняття власних емоцій та інших, усвідомлення неадекватності окремих емоційних реакцій, усвідомлення можливості вираження власних емоційних проявів.

Робота з когнітивним компонентом тривожності передбачає застосування когнітивних психотерапевтичних технік, що передбачають коригування рівня домагань, самооцінки, позбавлення від викривлених уявлень. В межах даного блоку можуть бути використані техніки та процедури когнітивної терапії (раціонально-емотивної, терапії А.Бека та ін.), спрямовані на регуляцію рівня тривожності. Приклади вправ блоку:

Вправа 1. Використовується як в індивідуальній, так і груповій роботі з метою усвідомлення конструктивності або не конст-

руктивності думок. Кожен з учасників заповнює таблицю, після чого в парах (для групової форми роботи) відбувається обговорення щодо конструктивності або неконструктивності його думок (див. Табл. 1).

Таблиця 1

Аналіз тривожної ситуації

№	Осмислення тривожних ситуацій	Відповіді
1	Що трапилось (Де? Коли? З ким?)	
2	Як ви реагували?	
3	Що ви при цьому думали?	
4	Як ви себе після цього почували?	

Вправа 2. Ведення щоденника з метою аналізу ірраціональних уявлень, в якому передбачається опис ситуації, в якій виникла тривожність, оцінка її інтенсивності, опис ірраціонального уявлення, опис раціонального спростування і кінцевий результат, виражений у повторній оцінці ситуації.

Поведінковий блок передбачає оволодіння ефективними поведінковими стратегіями в тривожній ситуації.

Таким чином, зниження або ж регулювання тривожності у психологів-початківців відбувалося з урахуванням надбань вже існуючих способів та прийомів її подолання, зокрема, психогімнастичних вправ, ситуаційно-рольових, ділових ігор, психотерапевтичних прийомів, спрямованого й неспрямованого групового обговорення та ін.

Розроблений тренінг як одна з психотехнологій щодо можливостей зниження тривожності є, з одного боку, тренінгом особистісного зростання, оскільки учасники отримують можливість навчитися саморегуляції рівня тривожності, а з іншого боку, є тренінгом професійного зростання, оскільки, навчаючись управляти власними емоційними проявами, учасники тренінгу одночасно і вчать застосовувати отримані знання та навички щодо інших.

Загалом у формульованому експерименті було задіяно 138 осіб. В межах нашого дослідження були визначені 3 експериментальні та 3 контрольні групи по 23 особи. До першої експериментальної групи (ЕГ1) увійшли практичні психологи випускних курсів Криворізького державного педагогічного університету з основною спеціальністю “Практична психологія”, до другої (ЕГ2) – з додатковою спеціалізацією “Практична психологія”. Дані групи сформовані з метою попередження проявів деструктивної тривожності уже під час проходження навчально-виробничої практики, а також і в майбутній професійній діяльності. Третю експериментальну групу (ЕГ3) склали шкільні психологи м.Кривого Рогу зі стажем роботи до 3 років.

Подібний вибір обумовлений виявленими на завершальному етапі констатувального експерименту статистично достовірними відмінностями у характеристиках тривожності в даних групах [5, с. 384-386].

Склад експериментальних і контрольних груп сформований за допомогою використання психодіагностичних методик констатувального експерименту таким чином, щоб кількість осіб з високим, середнім та низьким рівнем тривожності були без значних відмінностей у відповідних експериментальних та контрольних групах.

Формувальний етап експерименту тривав протягом першого семестру 2009-2010 навчального року для першої та другої експериментальних груп – студентів-психологів п'ятого курсу (з основною спеціальністю “Практична психологія” та додатковою спеціалізацією “Практична психологія”) і складався з системи занять, загальною кількістю 12 по 2,5-3 години кожне у позанавчальний час. Цей період був обраний через те, що студенти-психологи за навчальним планом розпочинають навчально-виробничу практику, в ході якої може активізуватися деструктивна тривожність, оскільки психологи-початківці безпосередньо опиняються в майбутньому професійному середовищі з усіма його непередбачуваностями.

Система занять з третьою експериментальною групою – шкільними психологами-початківцями – реалізовувалась в межах програми “Школа молодого психолога” в м.Кривий Ріг і передбачала зустрічі кожного місяця по 2,5-3 години протягом шкільного семестру 2008-2009 навчального року, а також 3 блоки днів-інтенсивів тривалістю 5-6 академічних годин, реалізованих за рахунок методичних або вихідних днів у шкільних психологів. Таким чином, мінімальна кількість передбачених годин групової роботи в кожній з експериментальних груп – 30.

Крім того, в плані тренінгу були передбачені години самостійної роботи практичних психологів загальною кількістю – 30, спрямованих на складання самозвітів, виконання вправ і завдань практичного характеру самостійно, застосування отриманих вмінь і навичок подолання деструктивної тривожності. Отже, загальний об'єм в системі роботи з тривожністю становить 60 годин.

Під час створення програми психопрофілактичної та психокорекційної роботи були використані класичні вправи, спрямовані на зниження рівня тривожності до оптимального, формування впевненості у своїх силах та можливостях, вироблення навичок конструктивної взаємодії та ін. у авторському поєднанні.

Тренінгові заняття в переважній більшості мали таку структуру:

1) привітання-розминка, з метою сприяння підвищення працездатності групи; 2) рефлексія станів учасників, реалізована за допомогою конкретних психотехнік, 3) основна робота за рівнями прояву ситуативної та особистісної тривожності, які можуть перемижатись міні-лекціями; 4) завершення заняття з обов'язковою повторною рефлексією станів учасників.

Для відслідковування динаміки змін особистісної тривожності у практичних психологів-початківців використовувалися та ж методика, що в констатувальному експерименті, зокрема методика "Шкала особистісної тривожності" Ч.Спілбергера в адаптації Ю.Л. Ханіна.

В результаті проведення комплексу цілеспрямованих тренінгових занять було зафіксовано статистично достовірне зниження високого рівня тривожності в експериментальних групах та збільшення середнього (табл.2).

Таблиця 2

Оцінка динаміки особистісної та професійної тривожності в експериментальних і контрольних групах

Види груп	Критерії	Експериментальна група					Контрольна група				
		Середнє арифметичне значення		Дисперсія		Коефіц. Стьюдента, рівень знач. 0,01	Середнє арифметичне значення		Дисперсія		Коефіц. Стьюдента, рівень знач. 0,01
		До форму-вального впливу	Після форму-вального впливу	До форму-вального впливу	Після форму-вального впливу						
Студенти-випускники за спец-тєю «Практична психологія»	ОТ*	44,13	48,57	40,87	37,48	3,3	44,04	42,77	43,57	49,26	0,95
Студенти-випускники з додатковою спец-зацією «Практична психологія»	ОТ*	49,04	65,59	46,61	51,61	3,49	46,83	75,97	47,61	72,79	1,28
Шкільні психологи	ОТ*	45,3	94,22	41,96	62,68	3,26	45,04	75,5	45,61	63,16	0,4
	ПТ**	63,43	293,7	58,43	242,2	4,87	62,78	241,9	61,17	274,1	1,42

Примітки: *ОТ – особистісна тривожність;

**ПТ – професійна тривожність.

Експериментальні дані, які були отримані в результаті проведення контрольної частини формувального експерименту, були перевірені за допомогою методів математичної статистики з їх якісним та кількісним аналізом, що здійснювався за допомогою комп'ютерної STADIA.

В експериментальній групі ЕГ1 зменшилась кількість студентів з високим рівнем тривожності з 39,13% до 17,39%, збільшилась кількість з середнім рівнем тривожності – 60,87% проти 78,26%. Крім того, після формувального впливу з'явилися представники низького рівня – 4,35%. Порівнюючи результати перших експериментальних і контрольних груп, можна встановити наявність статистично достовірних змін у ЕГ1 ($t_{\text{теор}}=2,82$, $t_{\text{емп}}=3,3$ при $p=0,01$), тоді як в ЕК1 подібні зміни відсутні ($t_{\text{теор}}=2,82$, $t_{\text{емп}}=0,95$ при $p=0,01$).

В другій експериментальній групі ЕГ2, яка характеризувалася вищим рівнем тривожності по відношенню до іншої групи, після цілеспрямованого впливу також зменшилась кількість студентів з високим рівнем тривожності з 60,87% до 39,13%, на 17,4% зросла кількість осіб з середнім рівнем тривожності (з 39,13% до 56,52%). Як і в експериментальній групі ЕГ1 з'явилось 4,35% осіб з низьким рівнем тривожності. Зміни в характеристиках тривожності в ЕГ2 є статистично значимими ($t_{\text{теор}}=2,82$, $t_{\text{емп}}=3,49$ при $p=0,01$), а в ЕК2 – ні ($t_{\text{теор}}=2,82$, $t_{\text{емп}}=1,28$ при $p=0,01$).

Третя експериментальна група ЕГ3, сформована зі шкільних психологів-початківців, також продемонструвала зменшення кількості осіб з високим рівнем особистісної тривожності від 47,825% до 30,43%, збільшення кількості психологів з середнім рівнем – від 47,825% до 60,87% та низьким рівнем тривожності – від 4,35% до 8,7%. Зафіксовано статистично значимі зміни в характеристиках тривожності в ЕГ3 ($t_{\text{теор}}=2,82$, $t_{\text{емп}}=3,26$ при $p=0,01$), тоді як в контрольній групі ЕК3 різниця між вказаними характеристиками залишилася без достовірних змін ($t_{\text{теор}}=2,82$, $t_{\text{емп}}=0,4$ при $p=0,01$).

Для перевірки впливу тренінгової програми на зниження професійної тривожності, яка виступає чинником окремих структурних компонентів дезадаптації, у працюючих психологів-початківців, було встановлено рівень даної тривожності до і після формувального впливу. В ЕГ3 відбулося зниження високого та підвищеного рівня професійної тривожності з 13,4% до 4,35%, з 39,13% проти 21,74%, відповідно. Крім того, зросла кількість шкільних психологів, у яких нормальний рівень тривожності (з 43,48% до 60,87%), а також вона відсутня (з 4,35% до 13,04%).

Аналіз динаміки змін професійної тривожності показав існування статистично достовірних відмінностей ($t_{\text{теор}}=2,82$, $t_{\text{емп}}=4,87$ при $p=0,01$) в експериментальній групі шкільних психологів, тоді як в контрольній таких змін виявлено не було ($t_{\text{теор}}=2,82$, $t_{\text{емп}}=3,3$ при $p=1,42$).

На заключному етапі констатувального експерименту було доведено, що особистісна тривожність виступає чинником дезадаптації. Проаналізуємо динаміку змін в особистісних профілях професійно адаптованих та професійно дезадапованих шкільних психологів ЕГЗ та КГЗ (рис.2). В ЕГЗ спостерігається позитивна динаміка у зменшенні кількості осіб тривожно-дезадаптивного (з 30,4% до 8,7%) і ситуативно-дезадаптивного (з 17,39% до 13,04%) профілів, а також у збільшенні кількості шкільних психологів тривожно-адаптивного (з 13,04% по 21,75%) та врівноважено-адаптивного (з 39,1% по 56,52%) профілів. У КГЗ подібна позитивна динаміка відсутня.

Отже, застосована тренінгова програма сприяла переведенню деструктивної тривожності в конструктивну, зниження кількості представників тривожно-дезадаптивного профілю відбувалась в основному за рахунок переходу до тривожно-адаптивного профілю. Це підтверджується і твердженням А.М.Прихожан щодо складності корекції тривожності як особистісної властивості, тому повністю урегулювати високу тривожність у психологів-початківців в ході застосування тренінгової програми не вдалося, але вийшло перевести її у конструктивне русло.

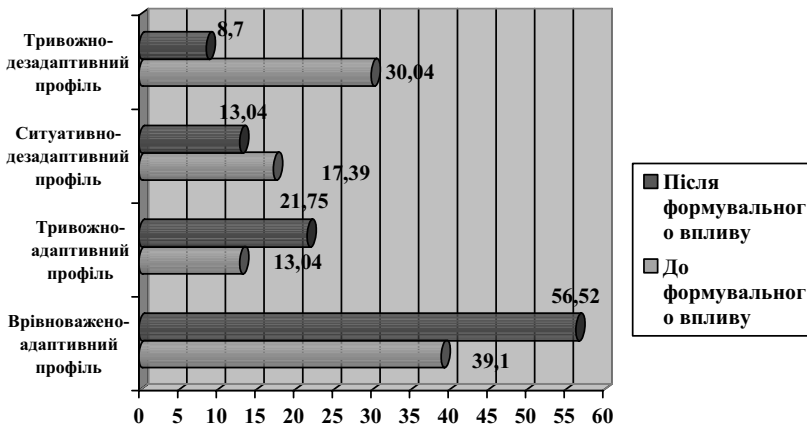


Рис. 2. Динаміка змін в особистісних профілях професійно адаптованих та професійно дезадапованих шкільних психологів

Перевірка достовірності результатів здійснювалась за допомогою t-критерію Ст'юдента, в результаті було з'ясовано, що існують статистично достовірні зміни в особистісних профілях професійно адаптованих та професійно дезадаптованих психологів-початківців в ЕГЗ ($t_{\text{теор}}=2,82$, $t_{\text{емп}}=3,56$ при $p=0,01$), в КГЗ подібні зміни не значимі ($t_{\text{теор}}=2,82$, $t_{\text{емп}}=1,35$ при $p=0,01$).

Методи і прийоми, які були використані у формувальній частині експерименту, ефективно вплинули на зниження рівня тривожності і, як наслідок, на адаптаційні можливості практичних психологів.

Отже, отримані результати свідчать про підтвердження висунутої гіпотези про те, що за допомогою спеціально створеної тренінгової програми можна деструктивну тривожність як чинник дезадаптації психолога-початківця перетворити в конструктивну.

Щодо подальших перспектив дослідження, то важливим є встановлення особливостей динаміки тривожності у психологів зі спорідненими та неспорідненими спеціальностями. Крім того, необхідно з'ясувати наявність чи відсутність змін у структурних компонентах професійної дезадаптації психологів-початківців після врегулювання рівня тривожності.

Список використаних джерел

1. Артюхова Т. Ю. Психологические механизмы коррекции состояния тревожности личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01/ Т.Ю.Артюхова. – Новосибирск, 2000. – 197 с.
2. Клепач Ю. В. Психологическая природа и психокоррекция тревожности у старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Юлия Владимировна Клепач. – Воронеж, 2002. – 230 с.
3. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми/ Е. К. Лютова, Г.Б. Моница. – М.: Генезис, 2000. – 192 с.
4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика/ Анна Михайловна Прихожан. – М., 2000. – 304 с.
5. Халік О.О. Особливості переживання тривожності у практичних психологів-початківців/ Олена Олександрівна Халік // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – №26 (50). – С. 380-386.
6. Шабанова Т. Л. Тревожность и способы ее регуляции в профессиональной деятельности учителя: дис. ... канд.

психол. наук: 19.00.07/ Татяна Леонидовна Шабанова. – Н. Новгород, 1998. – 209 с.

The article deals with the analysis possible remedial work to reduce anxiety, presents the results of experiment, which confirmed the effectiveness of the proposed program. It presents the training program aimed at settling anxiety of novice psychologists.

Key words: anxiety, professional anxiety, desadaptation, professional desadaptation, novice psychologists.

Отримано: 22.03.2010

УДК 159.922.1

І.І. Ханенко

Соціально-психологічні умови становлення професійної успішності жінки-керівника у правоохоронних органах

У статті розглядається вплив соціально-психологічних умов професійної діяльності на комунікативні, організаційські та лідерські якості жінки-керівника у правоохоронних органах.

Ключові слова: жінка-керівник, правоохоронні органи, професійна успішність, гендерна рівність.

В статье рассматривается влияние социально-психологических условий профессиональной деятельности на коммуникативные, организаторские и лидерские качества женщины-руководителя в правоохранительных органах.

Ключевые слова: женщина-руководитель, правоохранительные органы, профессиональная успешность, гендерное равенство.

Історичні умови розвитку суспільства залишили свій відбиток на формуванні правоохоронних органів. Не залежно від того, що споконвіків жінки боролися за гендерну рівність, досягли лише незначних успіхів. Правоохоронні органи і дотепер не позбулися багатьох стереотипів. Зазначене підтверджується тим, що 96% опитаних чоловіків, які працюють у ОВС, на запитання “Чи потрібні жінки у правоохоронних органах?” відповіли ні. Свою відповідь вони мотивували тим, що “жінки досить часто беруть декретну відпустку”.

І лише 4% відповіли, що є посади, на яких жінки необхідні як фахівці, але подолання злочинності все ж суто чоловіча робота.

Незважаючи на бажання чоловіків, жінки все ж працюють у правоохоронних органах і навіть займають деякі керівні посади, зазвичай середньої ланки. Зустрічаються поодинокі випадки коли жінка займає посаду начальника рай- чи міськвідділу але по-перше, їх дуже мало, по-друге, під час аналізу їх особистісних якостей з'ясувалося, що вони перейняли чоловічий стиль поведінки.

Сучасна соціально-політична ситуація в країні, корінне реформування правоохоронних органів обумовлює необхідність переглянути ствлення до процесу управління персоналом та змінити стереотипи щодо наявності у цих органах жінок-керівників.

Оскільки однозначно і достовірно відомо, що існує пряма залежність між ефективною діяльністю підрозділів та якості їх кадрового та управлінського потенціалу, то перш ніж переходити до розгляду питання відносно умов становлення професійної успішності необхідно з'ясувати сутність діяльності та завдання, які покладаються на правоохоронні органи.

Загалом в діяльності міліції існує певна ієрархія завдань, які утворюються в силу постійного виникнення непередбачених обставин та нестандартних ситуацій. Вони є адекватним відображенням внутрішньої політики держави, здійснення якої згідно з Конституцією покладено на виконавчі органи державної влади. Таким чином, права і свободи громадян, гарантії цих прав і свобод, що визначаються ст. 92 Конституції України, захищається державними органами виконавчої влади.

Правоохоронними органами слід вважати державні органи, основною (спеціальною) функцією яких є забезпечення законності та охорона правопорядку, боротьба з правопорушеннями, охорона законних прав та інтересів громадян, юридичних осіб, суспільства і держави в цілому. До них належать: суд, прокуратура, органи юстиції, органи внутрішніх справ, державна служба безпеки та адвокатура. Аналіз поняття "правоохоронні органи" допоміг вичленувати такі завдання, які ставляться перед правоохоронними органами:

- забезпечення економічних, політичних, соціально-особистих прав і свобод законних інтересів людини та громадянина, визначених у Конституції України, законах України та міжнародних правових актах;
- запобігання та розслідування діянь, що містять ознаки злочину;
- здійснювати розвідувальну та інформаційно-аналітичну роботу в інтересах ефективного вирішення проблем, пов'язаних з громадською та національною безпекою.

Проаналізувавши задачі, які стоять перед правоохоронними органами, можна стверджувати, що для їх реалізації керівникам необхідно володіти комунікативними, організаторськими навиками та лідерськими якостями.

Постановка завдання: як гіпотезу ми висловили припущення, що психологічні особливості жінки-керівника залежать від умов службової діяльності.

Для перевірки зазначеної гіпотези ми використовували наступні методи дослідження: “Комунікативні та організаторські здібності” (КОЗ) та “Діагностика лідерських якостей” (Е.Жаріков, Е. Крушельницький). Ціль методики “КОЗ”: визначення комунікативних та організаторських здібностей. Обробка результатів: підраховується найбільша кількість балів по кожному параметру за допомогою ключа для переводу балів. Ціль методики “Діагностика лідерських якостей”: визначення рівня вираження лідерських якостей. Обробка результатів: найбільша кількість даних підраховується за ключем.

У дослідженні брали участь жінки-керівники та заступники жінок керівників ОВС – 30 осіб. Віком від 31 до 45 років. Стаж роботи у правоохоронних органах від 10 до 25 років.

Під час дослідження виявилось, що лише у 13,3% жінок-керівників правоохоронних органів лідерські якості виражені на високому та низькому рівнях, а у більшості (74,0%) на середньому рівні (див.Рис.1). Викладене вище можна пояснити тим, що жінки постійно працюють в умовах, де необхідно підкорятися волі старшого за званням та посадою. Вся система правоохоронних органів побудована таким чином, що будь-які нововведення зустрічаються з опором. А відстоювати свою точку зору взагалі не прийнято.

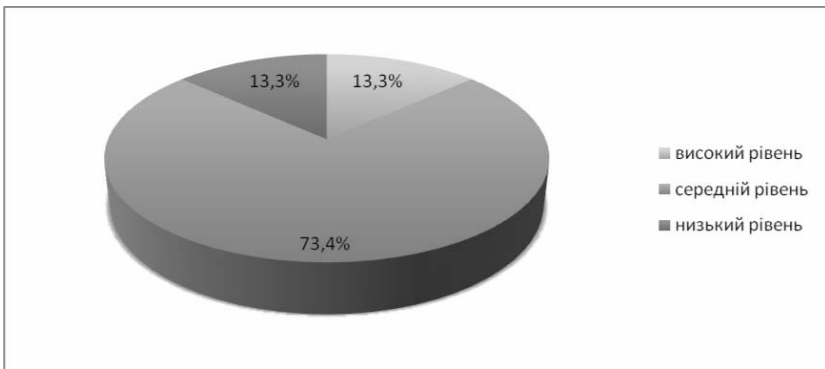


Рис. 1. Показники рівня лідерських якостей

За допомогою методики “КОЗ” з’ясувалося, що комунікативні здібності на високому рівні проявляються у 73,4% осіб, на середньому рівні у 6,6%, на низькому у 20,0%. У той час як організаторські здібності проявляються у 60%, на середньому та низькому рівнях у 20,0% осіб (див. Рис.2).

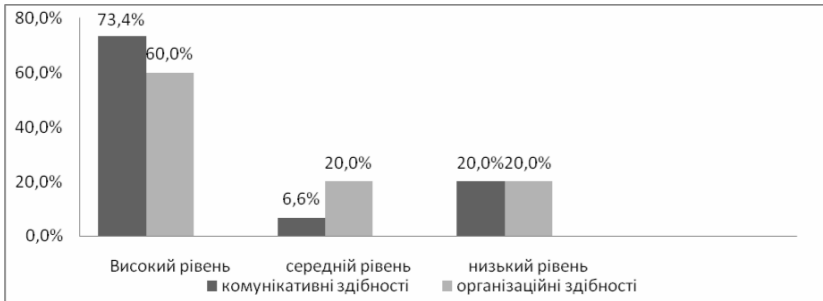


Рис.2. Порівняльний аналіз комунікативних та організаторських здібностей

При вивченні комунікативних та організаторських здібностей за допомогою F критерія Фішера методики можна стверджувати, що достовірних відмінностей не виявлено за жодним рівнем. Рівень комунікативних та організаторських здібностей напряму залежить від того, за якою спеціальністю працює жінка-керівник (див. Табл.1).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз комунікативних та організаторських здібностей, (%)

Рівні здібностей	Комунікативні здібності	Організаторські здібності	F	$p \leq$
Високий рівень	73,4	60,0	1,099	-
Середній рівень	6,6	20,0	-1,575	-
Низький рівень	20,0	20,0	0	-

Високий рівень (комунікативних здібностей – 73,4%, організаторських здібностей 60,0%) притаманний жінкам-керівникам Відділу кримінальної міліції у справах неповнолітніх (ВКМСН); Відділу кадрового забезпечення (ВКЗ); Відділу слідства та дізнання; Відділу громадянства, міграції та реєстрації фізичних осіб (ВГРФО); центру практичної психології, штаб. Зазначене обумовлене особливостями умов праці, а саме діяльністю в системі людина-людина. Їхня праця ґрунтується на спілкуванні, вихованні, навчанні, вивченні, організації та правовій допомозі іншим.

Середній рівень (комунікативних здібностей –6,6% , організаторських здібностей – 20,0%) притаманний жінкам-керівникам та заступникам жінок керівників Сектору інформаційних технологій (СІТ), Відділу кадрового забезпечення (ВКЗ). Зазначені особи ведуть свою діяльність відповідно до типу людина-знакова система. Їхня праця складається із обліку, сортування, шифрування, розпізнавання різної інформації.

Низький рівень (комунікативних здібностей –20,0%, організаторських здібностей –20,0%) спостерігався у жінок-керівників та заступників відділу бухгалтерії, режимно-секретного відділу. Жінки-керівники також здійснюють діяльність відповідно до типу людина-знакова система.

Отже, на основі вище викладеного можна стверджувати, що соціально-психологічні умови значно впливають на становлення професійної успішності жінки-керівника у правоохоронних органах. Саме тому, перш ніж говорити про формування гармонійної особистості у професійній діяльності, необхідно звернути увагу на реструктуризацію самої системи правоохоронних органів та направити зусилля на боротьбу із застарілими стереотипами. І лише потім на виховання нового покоління керівників.

In the article influence of social-psychological terms of professional activity is examined on communicative, organizational and leader qualities of woman-leader in law enforcement authorities.

Key words: woman instruxtress, lan enforcement-agencies, professional progress, gender equality.

Отримано: 16.03.2010

УДК 159. 923.2 – 057.874

І. Хомич

Емоційно-ціннісне ставлення молодших школярів до себе

Стаття присвячена дослідженню особливостей формування ставлення до свого Я в учнів молодшого шкільного віку, аналізу своєрідності самооцінки молодших школярів, причин невідповідності поведінки та сформованих у їхній свідомості моральних уявлень, розкриттю розбіжностей у сприйманні й усвідомленні моральних норм, вимог з боку дорослих та індивідуальним сприйняттям дитини.

Ключові слова: ставлення, самосвідомість, Я-образ, самооцінка, моральні норми, поведінка, молодший школяр.

Стаття посвячена дослідженню особливостей формування відносин до свого Я у учеників молодшого шкільного віку, аналізу особливостей самооцінки молодших школярів, причин невідповідності поведінки та сформованих в їх свідомості моральних представлень, розкриттю розбіжностей в сприйнятті та усвідомленні моральних норм, вимог з боку дорослих та індивідуальним сприйняттям дитини.

Ключевые слова: отношение, самосознание, Я-образ, самооценка, моральные нормы, поведение, младший школьник.

Аналіз праць, присвячених вивченню ставлення людини до самої себе, дозволяє говорити про велике розмаїття психологічних категорій. Можна назвати такі поняття, як “узагальнена самооцінка”, “самоповага”, “самосприйняття”, “емоційно-ціннісне ставлення”, “власне самоставлення”, “почуття власної гідності”, “самовпевненість”, “самозадоволення”, “аутосимпатія”, “самоцінність” тощо. Їх зміст розкривається за допомогою таких категорій, як “установка”, “особистісний зміст”, “ставлення”, “атитюд”, “соціальна установка”, “почуття” [4; 10].

Відсутність чіткої термінології призвела до того, що значення наведених термінів більшою кількістю авторів не розмежовується, а вживається як синоніми.

У сучасній психологічній науці загальноприйнятою є теза про те, що категорія “ставлення” є найбільш змістовною для визначення конкретної особистості. Психологи, які плідно займалися питанням ставлення особистості (Л.І.Божович, В.М.Мясищев, Д.М.Узнадзе, В.А.Ядов та ін.), виходили із відомого положення Б.Г.Ананьєва про роль ставлення людини до себе як найважливішого фактору виникнення і стабілізації єдності особистості [1].

Формування самосвідомості та самоставлення відбувається паралельно із загальним емоційним та розумовим розвитком індивіда. Спочатку в дитини з’являється інтерес до зовнішніх соціальних об’єктів та суто емоційне виділення себе серед інших, поступово диференціація “я – інший” закріплюється, і дитина починає “впізнавати” себе, її риси набувають постійності. Але тільки взаємодія дитини з дорослими та однолітками є необхідною передумовою розвитку особистості, оскільки саме таким чином формується певне ставлення до предметів зовнішнього світу та самого себе. Спонтанні самовідчуття самі по собі не можуть сформуватися у цілісний і послідовний образ Я.

Психологічна природа ставлення достатньо складна і різноманітна. Одні дослідники (Б.Г.Ананьєв, Р.В.Павелків) [1; 7]

пов'язують її з активністю, інші (Е.В.Субботський, А.М.Столяренко) [11; 12] – з емоційною сферою, треті – з формою психічної діяльності, найбільш представленою у мотиваційно-емоційній сфері особистості (О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн) [4; 10]. Найчастіше ставлення розглядають як мотиваційно-емоційну спрямованість активності особистості (Р.В.Павелків, Б.Г.Ананьєв, А.Г.Хрипкова) [1; 5; 7].

Найбільш глибокий і різносторонній аналіз проблеми ставлення здійснено у працях Б.Г.Ананьєва, який розглядає дане поняття як базову категорію психології і як вихідну одиницю психологічного аналізу [1].

Мета нашого дослідження полягає в тому, щоб визначити особливості ставлення до свого Я у молодших школярів, причини недостатньої адекватності самооцінки та її слабкої диференційованості.

Задля досягнення мети дослідження були поставлені такі завдання: теоретично визначити систему психологічних умов, що сприяють усвідомленню молодшими школярами власного Я; вивчити рівень розвитку усвідомлення молодшими школярами власних вчинків та дій, прийняття і усвідомлення своєї внутрішньої позиції.

Найперспективнішим у сучасній психології, на наш погляд, є розглядання самоствавлення як безпосереднього формування у свідомості людини особистісного смислу “Я”. Базисом такого підходу є ідея про те, що в основі самоствавлення лежить оцінка свого “Я”, власних рис по відношенню до мотивів, які виражають потребу в самореалізації.

Самоствавлення – це важлива психологічна категорія, яка тісно пов'язана з пізнавальною та моральною сферами особистості і займає центральне місце у психологічній регуляції діяльності. Через зріле ставлення до себе, на думку І.Д. Беха, людина може реально впливати на хід власного життя і життя інших людей, розумно організовувати процес життя, передбачати життєві події та їх результати. На наш погляд, природа самоствавлення не замикається внутрішнім простором особистості, а через мотиви пов'язана з реальною життєдіяльністю суб'єкта. Категорія “ставлення” загальна і, на перший погляд, проста “абстракція світу”, якою вільно оперують філософи, психологи, соціологи, математики, лінгвісти та інші дослідники. Ставлення – це ключове поняття весвіту [2].

Сім'я на найбільш важливих для розвитку дитини етапах її життя є спочатку єдиною, а потім – однією з найбільш важливих соціальних груп, до якої дитина залучена, вона найбільше впливає на формування самовідношення [4]. На думку вітчизняних та зарубіжних дослідників, сфера стосунків у сім'ї являє собою джерело

багатьох ускладнень, напруження, хронічних конфліктів та, врешті-решт, глибоких психологічних проблем. У сім'ї дитині складніше уникнути сімейної травми, саме тут вона найбільш піддається впливам з боку інших членів сім'ї, слабкості й недоліки дитини тут проявляються найбільш яскраво [5]. Визначено велику кількість причин, через які сім'я здатна патогенно або позитивно впливати на дитину, а саме на її ставлення як до оточуючих, так і до власної особистості [4].

Розглянемо особливості самовідношення у молодшому шкільному віці.

Молодший шкільний вік, як відомо, охоплює період життя дитини від 6-7 до 10-11 років. Основою для його визначення є час навчання дітей у початкових класах.

Нижня межа цього вікового періоду (6-7 років) пов'язана з переходом до навчання як систематичної та цілеспрямованої діяльності. У перші його місяці ознаки дошкільного дитинства поєднуються з ознаками школяра. Часом це поєднання є досить суперечливим, що проявляється у невідповідності можливостей дитини вимогам життя, особливо вимогам школи і батьків.

Молодший шкільний вік включає в себе "симптом утрати безпосередності", який свідчить, що між бажанням щось зробити і самою діяльністю виникає новий момент – з'ясування, що дасть дитині конкретна діяльність. Цей симптом виявляється як внутрішня орієнтація на те, який сенс може мати для школяра здійснення діяльності: задоволення чи незадоволення своїм становищем у стосунках із дорослими, іншими дітьми. Так уперше виникає емоційно-сміслова орієнтувальна основа вчинку.

Початок шкільного навчання знаменує собою зміну способу життя дитини. Це принципово нова соціальна ситуація розвитку особистості. Перехід до шкільного життя пов'язаний зі зміною провідної діяльності з ігрової на навчальну. Школяр починає усвідомлювати, що він виконує суспільно важливу діяльність – вчиться – і значущість цієї діяльності оцінюють люди, які оточують його. Якщо гра дошкільника була не обов'язковою і батьки могли будь-коли її припинити, з різних причин вважаючи, що дитині вже досить гратися, то навчання є обов'язковою діяльністю, до якої дорослі ставляться з особливою повагою.

Навчальна діяльність має яскраво виражену суспільну значущість і ставить дитину в нову позицію щодо дорослих та однолітків, змінює її самооцінку, перебудовує взаємини в сім'ї. З цього приводу Д. Ельконін зазначав, що навчальна діяльність є суспільною за своїм змістом (у ній відбувається засвоєння усіх надбань культури

та науки, нагромаджених людством), суспільною за своїм сенсом (вона є суспільно значущою), суспільною за своїм виконанням (виконується відповідно до суспільно вироблених норм), вона є провідною у молодшому шкільному віці, тобто у період її формування [6].

У молодших школярів відбувається зміна провідної психічної саморегуляції від мимовільної до свідомо вольової. Шкільне життя вимагає систематичного та обов'язкового виконання дитиною багатьох правил. Вона повинна вчасно приходити до школи, дотримуватися вимог шкільного життя, виконувати завдання на уроці та дома, долати труднощі у навчальній роботі тощо. Дотримання цих правил вимагає вміння регулювати свою поведінку, підпорядковувати довільну діяльність свідомо поставленим цілям.

Становлення і розвиток особистості у молодшому шкільному віці охоплює такі фази, як адаптація (приспособування до нових соціальних умов), індивідуалізація (вияв своїх індивідуальних можливостей і особливостей) та інтеграція (включення у групу ровесників). Школяр потрапляє у зовсім нову для нього групу однокласників, яка є дифузною (взаємопроникною). Цією групою керує педагог. Порівняно з вихователем дитячого садка він є більш референтним (авторитетним) для дітей, оскільки, використовуючи арсенал оцінок, впливає на їхні стосунки з іншими дорослими, передусім з батьками, формує ставлення дорослих до дитини та її ставлення до себе як до "іншого". Фактором розвитку особистості молодшого школяра є не стільки навчальна діяльність, скільки ставлення дорослих до успішності, дисциплінованості, старанності дитини.

Отже, вступ дитини до школи, перехід від сімейного виховання до системи шкільного навчання і виховання є важливим і складним процесом, який супроводжується суттєвими змінами в її житті і розвитку.

Зі вступом дитини до школи її свідомість набуває нового рівня, проявляється як внутрішня позиція. Учень починає самовизначатися як суб'єкт навчальної діяльності, у нього формується Я-образ – результат усвідомлення глибинної суті людини, що дає змогу відрізнити себе від інших людей (такого, який успішно або неуспішно навчається, якого хвалять чи карають, з яким хочуть або не хочуть товаришувати). У молодшому шкільному віці значно розширюється сфера соціальних контактів дитини, що неминуче впливає на її первинну Я-концепцію – сукупність настанов щодо себе.

Школа сприяє самостійності учня, його емансипації від впливу батьків, надає широкі можливості для вивчення навколишнього

(фізичного і соціального) світу. Дії школяра, порівняно з діями дошкільника, набувають набагато важливішого для нього значення, оскільки він уже змушений сам відповідати за себе. У молодшому шкільному віці вже оцінюються інтелектуальні, соціальні й фізичні можливості дитини. Внаслідок цього школа стає джерелом вражень, на основі яких починається розвиток самооцінки дитини. Тут її досягнення та невдачі набувають офіційного характеру, постійно фіксуються і стають публічними. Це ставить школяра перед необхідністю прийняти позицію оцінного підходу, яка з тих пір пронизуватиме все життя.

На думку Павелківа Р.В., саме в молодшому шкільному віці починає складатися самооцінка дитини, яка опосередковує її ставлення до себе, інтегрує досвід її діяльності та спілкування з іншими людьми. Це є найважливішою властивістю особистості, що забезпечує контроль над власною діяльністю з точки зору нормативних критеріїв, організацію своєї поведінки відповідно до соціальних норм. Самооцінка відображає не тільки знання учня про результати навчальних досягнень, його уявлення про власні можливості у навчальній діяльності, а й ставлення до себе як виконавця вимог учителя, батьків, як до носія нових особистісних якостей (старанності, наполегливості, акуратності, кмітливості та ін.). Учні молодших класів передусім усвідомлюють і оцінюють собі якості, які характеризують їх як школярів. Самооцінка дітей особливо залежить від оцінки їхньої діяльності й поведінки дорослими (батьками, вчителями). Школяр ніби дивиться на себе очима дорослого, визнає його авторитет, незаперечно приймає його оцінки. Тому часто, характеризуючи себе як особистість, учень початкової школи повторює тільки те, що чув про себе від дорослих [8; 9].

Для формування ставлення до свого Я дитині необхідні зовнішня інформація про себе, увага до себе тих, хто її оточує. Тому вона прагне привернути до себе увагу іноді найдивнішими (з погляду дорослого) способами, конфліктуючи з однолітками, порушуючи дисципліну на уроках.

Для самооцінки молодшого школяра властиві стійкість і недостатня адекватність. Це зумовлене особливістю його самосвідомості, яка полягає в тому, що Я-образ для нього невіддільний від соціально схвалюваних позитивних рис. Учень творить свій образ відповідно до соціальних уявлень про моральні, естетичні та фізичні якості людини. Його емоційно-ціннісне ставлення до себе пов'язане із впевненістю в тому, що він хороший. Переживання та усвідомлення школярем себе як такого, що заслуговує визнання

оточуючих, спонукає його до подальшої активності. Засвоєння морально-етичних норм і вимог людського суспільства є провідним у формуванні самосвідомості. Цей процес перш за все розгортається через спілкування дітей з дорослими та однолітками у процесі різних видів діяльності. При цьому зазначимо, що провідну роль у дієвому засвоєнні моральних норм, як не дивно, відіграє взаємодія не з дорослим, а з ровесником. У контактах з дорослими нормативна поведінка школярів має просоціальну мотивацію, яка є лише первинною ланкою на шляху формування моральної позиції особистості. Реального усвідомлення і прийняття необхідності моральної поведінки в цій ситуації не відбувається.

В онтогенезі можна говорити про диференційований характер засвоєння моральних норм з дорослими і однолітками. Дорослий задає зразки і орієнтири моральних взаємозв'язків, здійснює контроль за їх виконанням. Власне засвоєння моральних норм на основі актуальної орієнтації в їхньому моральному змісті здійснюється у стосунках з однолітками, у практиці кооперації і спільної діяльності. Саме у спілкуванні з однолітками відбувається присвоєння моральних імперативів, перевірка їх на практиці і формування власної моральної позиції. Дорослий задає ці імперативи і забезпечує їх первинне виконання.

У роботі з молодшими школярами важливо враховувати їх оптимізм, здатність бачити в собі передусім хороше, високу самооцінку. Щоб їхнє прагнення зберегти позитивний Я-образ, право на високу самооцінку не перетворилося на гальмо розвитку особистості, не стало джерелом необґрунтованих домагань, слід дбати про гармонію між тим, до чого вони прагнуть, на що претендують (оцінка, ставлення тощо), та їх реальними діями, тобто змістом і способом вияву активності в житті. За значного розходження між прагненням молодшого школяра бути схожим на образ-взірець і його поведінкою, яка має егоїстичне спрямування, але недостатньо засуджується оточенням, у нього поступово формується ілюзорна, далека від об'єктивного уявлення про себе, значно завищена самооцінка. Вона проковує хибні способи самоствердження серед однолітків, чинить опір педагогічним впливам, дезорієнтує дитину. Саме тому великого значення слід надавати формуванню адекватної самооцінки дитини при підготовці її до школи, у процесі адаптації до систематичного навчання.

Ще однією особливістю самооцінки учнів молодшого шкільного віку є її слабка диференційованість за змістом. Передусім це проявляється у перенесенні оцінки своєї навчальної діяльності на оцінку моральних чи інших якостей. Якщо в навчальних ситуаціях

учень отримуватиме переважно негативний досвід, це може спричинити формування не тільки негативного уявлення про себе як про учня, а й негативно загальну самооцінку.

Для самооцінки молодших школярів властива також несамокритичність. Вони швидше помічають помилки та недоліки однолітків, ніж власні. Самоусвідомлення особистості, без якого неможливі самокритичність і самоконтроль як свідомі вольові процеси, відбувається опосередковано, через пізнання людей, які її оточують. Усвідомлення іншої людини дається порівняно легше, ніж себе. Тому процес самоусвідомлення особистості дещо відстає від здатності усвідомлювати інших. На ранніх етапах психічного розвитку дитини таке відставання досить помітне. Ця закономірність властива різним формам прояву самосвідомості, передусім самокритичності.

Знання індивідуальних особливостей самооцінки молодших школярів є однією з найважливіших передумов ефективності педагогічного керування їхньою соціально значущою активністю у процесі навчання та виховання. Розвиток емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе, результатом якого є певна самооцінка, відбувається через відображення нею реальних зв'язків з навколишнім світом, які існують завдяки активності особистості. При цьому важливо врахувати, що самооцінка як структурний компонент Я-образу дитини, певний ступінь її емоційно-ціннісного ставлення до себе є постійно діючим мотиваційним фактором у процесі життєдіяльності особистості. Тому, спрямовуючи активність учня, надаючи їй соціальної значущості, можна впливати не тільки на сферу його свідомості, а досягти гармонізації розвитку підростаючої особистості загалом [7].

У процесі формування в учнів початкових класів правильного самоусвідомлення важливо враховувати, що найкраще діти пізнають себе в діяльності, яку виконують. А для правильного розуміння себе, осягнення джерел свого успіху в навчанні їм необхідно навчитися бачити себе збоку. Дитина в молодшому шкільному віці починає замислюватися про підстави того, чому вона думає так, а не інакше. Виникає механізм корекції свого мислення з боку логіки, теоретичного знання. Отже, дитина стає здатною підпорядковувати намір інтелектуальній меті. Діти не тільки краще запам'ятовують, але і здатні задумуватися над тим, як вони це роблять. Тому вже в молодших класах рекомендується спрямовувати увагу дітей на те, як вони працюють, чи достатньо старанні й дисципліновані, чи не марнують свого часу, чи доцільні прийоми використовують для досягнення успіху.

На формування ставлення до свого Я впливає також спільна діяльність, що дає змогу учневі відчутти себе учасником суспільно корисної праці, порівнювати результати своїх старань з успіхами інших, усвідомити свій внесок у загальну справу. Працюючи в колективі, школяр бачить і розуміє, на що він здатний, осмислює не тільки наслідки своєї праці, а й себе в ній. Спільна діяльність формує в дитини уявлення про себе та інших.

Адекватна самооцінка стимулює навчальну активність молодших школярів, їхнє прагнення поліпшувати досягнуті результати, відповідати рівню вимог учителя. Внаслідок створення сприятливої моральної атмосфери у школі, чуйного і водночас вимогливого ставлення до дитини з боку вчителів і батьків, позитивного досвіду школяра у навчальній діяльності у структурі його Я-образу закріплюються суспільно значущі властивості, зростає роль мотивації, спрямованої на підвищення рівня поваги до себе як суб'єкта навчання, встановлюється рівновага між рівнем домагань та можливостями. Завдяки цьому молодший школяр сам починає змінювати зовнішні обставини свого розвитку. За позитивного спрямування дитячої активності це є тією психологічною основою становлення особистості, яка сприяє формуванню потреби у постійному самовдосконаленні.

В період молодшого шкільного віку відбуваються якісні зміни психіки, пов'язані із розвитком самосвідомості. Школяр починає усвідомлювати себе особистістю. І хоча він ще не є нею у сприйнятті дорослих, але вже особистість у власному сприйнятті. Оволодіння комплексом етичних вимог і умінь сприяє особистісному розвитку.

Моральний розвиток молодших школярів відрізняється помітною своєрідністю. В їхній моральній свідомості переважають імперативні (наказові) елементи, обумовлені вказівками, порадами і вимогами вчителя. Свідомість фактично функціонує у формі цих вимог, причому при оцінці поведінки діти виходять, головним чином, з того, чого не треба робити. Саме тому вони помічають щонайменші відхилення від встановлених норм поведінки і негайно прагнуть доповісти про них учителю. З цим пов'язана й інша особливість. Гостро реагуючи на недоліки в поведінці своїх товаришів, діти часто не помічають власних і некритично ставляться до себе. Отже, самосвідомість і самоаналіз як компоненти самовідношення у молодших школярів знаходяться на низькому рівні, а їхній розвиток вимагає від учителів уваги і спеціальної педагогічної роботи.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1990. – Т.1. – С.159.

2. Бех І.Д. Моральність особистості у психологічному ракурсі // Філософ. і соціолог. думка. – 1994. – №3-4. – С. 172-184.
3. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. Методическое пособие/ Серия “Психодиагностика: педагогу, врачу, психологу. (Вып. 1). – М.: Фолиум, 1996. – 48 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1978.
5. Мир детства: Младший школьник / Под ред. А.Г. Хрипковой; Отв. ред. В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1981. – 400 с.
6. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М., Педагогика, 1988. – 439 с.
7. Павелків Р.В. Молодший школяр у моральному вимірі міжособистісних відносин // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки РДГУ. – Рівне, 2003. – Вип. 26. – С.6-10.
8. Павелків Р.В. Психологические особенности осознания младшими школьниками своего поведения: Автореф. дисс. на соиск. ученой степ. канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1990. – 17 с.
9. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та само-свідомості у дитячому віці. – Рівне: Волинські обереги, 2004. – 247 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – 488с.
11. Столяренко А.М. Психология и педагогика. – М.: Юнити, 2001. – 423 с.
12. Субботский Е.В. Формирование морального действия // Вопросы психологии. – 1979. – №3. – С. 47-55.

The article deals with research of peculiarities of forming attitude of own “self” of junior pupils the analysis of junior pupils self-appraisal originality, the reasons of non-conformity of behaviour and moral presentations which were formed in their consciousness, revealing of divergences in perception and realization of moral norms, adult requirments and individual perception of a child.

Key words: attitude, self-consciousness, Self-image, self-appraisal, moral norms, behaviour, junior pupil.

Отримано: 12.03.2010

Вплив акцентуації характеру на девіантну поведінку підлітків

У статті розглянуто психологічні механізми та детермінанти поведінкових відхилень, проаналізовано вплив акцентуацій характеру на формування девіантної поведінки підлітків.

Ключові слова: девіантність, особистість, акцентуації характеру.

В статье рассмотрены психологические механизмы и детерминанты поведенческих отклонений, проанализировано влияние акцентуаций характера на формирование девиантного поведения подростков.

Ключевые слова: девиантность, личность, акцентуации характера.

Сучасний період розвитку українського суспільства характеризується змінами, що охоплюють усі сфери людського життя. На тлі цих змін саме діти перебувають у найважчому становищі внаслідок несформованості власної системи стійких моральних переконань, ціннісних орієнтацій, що нерідко викликають неадекватну реакцію на події навколишнього життя.

Особливу тривогу викликають факти, що свідчать про зростання проявів девіантності серед загалом законослухняних підлітків і юнацтва. З огляду на це суттєвого значення набуває проблема подолання девіантної поведінки на ранніх етапах її вияву, зокрема в дітей підліткового віку. В цьому віці можна спостерігати досить чіткі симптоми негативних відхилень у поведінці, які за відсутності відповідної корекційної роботи поступово перетворюються в злочинні дії. Упродовж усього історичного шляху розвитку цивілізації простежується розуміння важливості проблеми подолання негативних відхилень у поведінці дітей та значущості моральних настанов у становленні особистості.

Проблематику підліткових акцентуацій характеру і суміжних з нею проблем у вітчизняній психології підліткового віку вивчено досить детально. Ця тема висвітлюється у працях Ю.А.Александровського, М.І.Буянова, В.А.Гур'євої, М.В. Грибанової, О.І.Захарова, І.С.Кона, К.С.Лебединської, О.Є.Лічко, Н.Ю.Максимової, С.І.Підмазіна, К.Н.Поліванової, Ю.В.Попова, А.Н.Прихожан, В.В.Рибалка, О.В.Скрипченка, О.Т.Соколової, Д.Й.Фельдштейна та інших авторів. Серед зарубіжних досліджень можна відзначити праці К.Леонгарда, а також дослідження, що проводилися в рамках психоаналітичної парадигми (С.М.Джонсон, О.Лоуен,

В.Райх, А.Норнер, D.Shapiro). Питання, що стосуються підлітків з порушеннями у поведінці, складали предмет дослідження у працях А.Бандури, Л.Берковитця, Р.Бернса, Р.Берона, Х.Ремшмідта, Д.Річардсона, Р.Уолтерса, Е.Еріксона та інших.

Метою статті є висвітлення результатів дослідження розподілу типів акцентуацій характеру серед підлітків з девіантною поведінкою.

Порушення поведінки у підлітків стало надзвичайно актуальною проблемою в останнє десятиліття. Їх відносна частота і крайні форми проявів, що нерідко набувають патологічного характеру, обумовлені спостережуваним у наш час прискоренням фізичного розвитку і статевого дозрівання. Сучасне соціальне життя пред'являє нервовій системі підлітка набагато вищі вимоги, ніж півстоліття назад.

У значної частини сучасних підлітків формуються життєва безпорадність, пасивність, зневіра та байдужість до всього, молодшає вік злочинців, формуються та закріплюються різні форми девіантної поведінки.

У сучасній науці розглядається три групи девіантної поведінки:

1) антисоціальна (делінквентна), яка суперечить правовим нормам, погрожує соціальному порядку та оточуючим людям. Це може бути, наприклад, хуліганство, крадіжки, пограбування, фізичне насилля, торгівля наркотиками, жорстокість до тварин;

2) асоціальна (аморальна) – порушення моральних норм, що загрожує благополуччю міжособистісних відносин. Може проявлятися в агресії, сексуальних девіаціях (безладні статеві зв'язки, проституція, зваблення), азартних іграх на гроші, бродяжництві, втечах з дому, шкільних прогулах, брехні;

3) аутодеструктивна, яка відхиляється від медичних або психологічних норм і загрожує цінності та розвитку самої особистості. Саморуйнуюча поведінка зустрічається у таких формах: суїциди, хімічна залежність, фанатизм, віктимність – психологічна схильність до того, щоб стати жертвою [3].

С.А. Белічева класифікує соціальні відхилення таким чином:

- корисливі орієнтації: правопорушення, проступки, пов'язані із прагненням отримати матеріальну, грошову, майнову вигоду (крадіжки, спекуляції, хуліганство та ін.);
- агресивні орієнтації: дії, спрямовані проти особистості (приниження, бійки, вбивство, насильство, в тому числі сексуальне та ін.);
- соціально-пасивного типу: прагнення втекти від активного способу життя, ухилення від громадянських обов'язків, небажання вирішувати особистісні і соціальні проблеми

(ухилення від праці, навчання, бродяжництво, алкоголізм, наркоманія, токсикоманія, суїцид) [1].

Отже, асоціальна поведінка, яка відрізняється і змістом, і цільовою спрямованістю, може проявлятися в різних соціальних відхиленнях: від порушення норм моралі до правопорушення і злочинів. Асоціальні прояви виражаються не тільки у зовнішній поведінковій стороні, але і в деформації внутрішньої регуляції поведінки: соціальних, моральних орієнтацій і уявлень.

Існують різні теорії формування девіантної поведінки людини. Серед них:

- біологічні, за якими своєрідність зовнішнього вигляду визначає схильність людини до правопорушень (Ломброзо, Шелдон);
- психологічні, згідно з якими особливості психіки людини є тією основою, яка визначає їх схильність до конфліктів, правопорушень (Фрейд);
- соціологічні, в яких девіантна поведінка людини розглядається як наслідок засвоєння нею негативного соціального досвіду, сформованого протиріччя між результатом виховання і вимогами середовища (Дюркгейм, Мертон Міллер та ін.) [4].

І біологічні, і психологічні теорії виділяють ті якості особистості, які можуть призвести до девіантного розвитку. Вони свідчать про те, що людина з народження може мати певну схильність до девіацій. Але це може реалізуватися тільки за несприятливих для неї умов життєдіяльності і виховання.

В основі соціально-негативних відхилень поведінки лежать результати соціального виховання, засвоєння людиною негативного соціального досвіду поведінки. Це проявляється в негативній спрямованості особистості (інтересах, потребах, мотивах, цілях, ідеалах), шкідливих звичках, супроводжуваних позитивними почуттями, які стають надалі регуляторами її антисоціальної, аморальної поведінки.

Отже, девіантні форми поведінки, базуючись на індивідуально-психологічних стереотипах, мають залежність від зовнішніх умов, ситуативних моментів, які здатні або провокувати, або блокувати неадекватні форми поведінки. Не випадково Ю.В.Кудрявцев відзначає, що “кримінальна особистість” відрізняється від особистості з нормативною поведінкою не єдиною якістю, а симптомокомплексом особистісних особливостей, які обумовлюють особистісно стійку поведінку, а також взаємодією ситуативних і особистісних факторів. При цьому ситуації злочину (алкогольне сп’яніння, сварка, яка спровокувала імпульсивну агресію) є звичайним каталізатором,

“пусковим механізмом”, сформованою тенденцією особистості [2].

Підлітковий і юнацький вікові періоди входять в групу підвищеного ризику, оскільки для них характерні:

- по-перше, внутрішні труднощі перехідного періоду, починаючи з психогормональних процесів і закінчуючи перебудовою Я-концепції;
- по-друге, крайнощі і невизначеність соціального статусу підлітків і молоді;
- по-третє, суперечності, зумовлені зміною механізму соціального контролю: дитячі форми контролю, спрямовані на дотримання зовнішніх норм вже не діють, а нові, дорослі, зі свідомою дисципліною і самоконтролем, ще не склались і не закріпились [5].

Саме у підлітковому віці підсилюються акцентуації, які вказують на слабкі сторони характеру, створюють передумови для формування у підлітків девіантної поведінки. Отже, постає питання про те, як акцентуації характеру впливають на девіантну поведінку підлітків.

Акцентуація характеру, за визначенням К. Леонгарда, О.Є. Лічко та ін., – це дисгармонійність розвитку характеру, підвищена виразність окремих його рис, які зумовлюють вразливість особистості щодо певного виду впливів та ускладнює її адаптацію у деяких специфічних ситуаціях. Відомий дослідник акцентуацій характеру О.Є. Лічко у підлітковому віці виділяє одинадцять основних та двадцять змішаних типів акцентуацій. Кожен тип акцентуації характеру має сильні і слабкі сторони, які найяскравіше проявляються в підлітковому віці. У 20-50% людей деякі риси характеру настільки загострені (акцентуйовані), що за певних обставин можуть призвести до однотипових конфліктів і нервових вибухів. Акцентуації характеру найчастіше зустрічаються саме у підлітків (50-80%) [2].

У сучасній науці в залежності від міри вираження розглядається два види акцентуацій характеру – явна і прихована.

Явна акцентуація. Цей вид акцентуації належать до крайніх варіантів норми. Він відрізняється наявністю постійних рис певного типу характеру. Детально зібраний анамнез, відомості від близьких, спостереження, особливо в середовищі ровесників, а також результати експериментально-патохарактерологічної оцінки за допомогою діагностичного питальника дозволяє розпізнати цей тип. У підлітковому віці особливості характеру часто загострюються, а при дії психогенних факторів, можуть наступати часткові порушення адаптації, відхилення у поведінці. При дорослішанні

особливості характеру залишаються достатньо вираженими, але компенсуються і зазвичай не заважають адаптації.

Прихована акцентуація. У звичних умовах, риси певного типу характеру виражені слабо чи зовсім не проявляються. Навіть при тривалому спостереженні, різносторонніх контактах і детальному знайомстві з біографією важко іноді скласти чітке уявлення про певний тип характеру. Психогенні фактори не викликають психічних порушень. Якщо навіть такі риси і виявляються, це, як правило, не призводить до помітної соціальної дезадаптації [1].

Підлітки з явними акцентуаціями характеру являють групу “підвищеного ризику” — вони схильні до певних згубних впливів середовища або психічних травм. Якщо психічна травма або складна ситуація вдаряє по “слабкому місці” даного типу акцентуації, то відповідні риси характеру загострюються, відображаючись на всій поведінці у вигляді афективних реакцій. Ці реакції короткочасні та, зазвичай, тривають не більше однієї доби. Афект може проявлятися агресією щодо оточуючих, втечею від афективної ситуації або розігруванням бурхливих сцен.

Найбільш частими в підлітковому віці порушеннями, виникаючими на фоні акцентуацій характеру, є такі девіації поведінки, як делінквентність, алкоголізм, суїцидальна поведінка та ін. Зміна ситуації на більш благополучну, як правило, усуває ці порушення.

Хотілося б підкреслити найбільш значущі феномени в динаміці акцентуацій характеру (Лічко О.Є., 1981):

- 1) загострення рис акцентованого характеру в підлітковому віці, в період їх формування з наступними їх пом’якшеннями і компенсацією (перехід явних акцентуацій в приховані);
- 2) загострення рис певного типу при прихованих акцентуаціях під впливом психічних травм або важких ситуацій;
- 3) виникнення на фоні акцентуацій характеру перехідних порушень — девіацій поведінки, гострих афективних реакцій, невровів та інших реактивних станів;
- 4) трансформація типів акцентуацій характеру в силу конституційно закладених механізмів або впливів середовища;
- 5) формування набутих психопатій, для яких акцентуація характеру стала основою, яка зумовила вибіркочутливість по відношенню до певних несприятливих впливів середовища [2].

Підлітки з акцентуаціями характеру складають групу підвищеного ризику розвитку порушень психічного здоров’я у зв’язку з негативним впливом навколишнього середовища та психічних травм. Являючись крайніми варіантами норми акцентуації характеру, виступають як фактор, який підвищує ризик розвитку психогенних нервово-психічних порушень і порушень поведінки.

Аналіз наукової літератури та результатів експериментальних досліджень дають змогу визначити фактори, що сприяють формуванню акцентуацій характеру підлітків: 1) умови виховання, при яких розвиваються негативні якості особистості та негативні тенденції в поведінці: бездоглядність, гіперопіка, умови жорстких стосунків між батьками й дітьми та підлітками й учителями, надмірність вимог і очікувань по відношенню до дітей, дефіцит батьківської любові і спілкування з дитиною та ін. Вони створюють підґрунтя для розвитку тієї чи іншої акцентуації; 2) дезадаптивні стереотипи поведінки акцентуєваних підлітків актуалізуються в умовах, коли вони стикаються з бар'єрами діяльності, спрямованої на задоволення особистісно-значущих потреб. Школа, на думку О.Г. Асмолова, повинна дати простір вільним і природним проявам особистості дитини, і ця свобода повинна обмежуватися лише безпекою і психологічним комфортом інших членів колективу та завданнями повноцінної освіти підлітка. Психологи вважають, що авторитарний стиль спілкування в системі "вчитель-учень", примусовий характер у навчанні сприяють психоемоційному перевантаженню учнів, зростанню кількості конфліктних ситуацій і різних форм дезадаптивної поведінки. Знання педагогом дезадаптивних стереотипів поведінки підлітка, його психологічних проблем дозволить будувати з ним взаємини так, щоб попередити прояв поведінкових відхилень і домагатись поступового їх згасання; 3) одним із факторів кризи підліткового віку є його "когнітивна криза", тобто розширення сфери діяльності і взаємодії підлітка значно випереджає його психологічну компетентність. Це призводить до зростання частоти виникнення бар'єрів у діяльності і до психологічних зривів [4].

Незважаючи на те, що тема підліткових акцентуацій характеру є традиційною для психології підліткового віку, вона не втрачає своєї актуальності. За останнє десятиріччя у зв'язку зі зміною умов життя, критерії оцінки і форма вияву акцентуацій характеру зазнали певних модифікацій і значно ускладнилися (В.П.Дворщенко, В.М.Нікітін, Ю.В.Попов), що призводить до необхідності діагностичної деталізації феноменології акцентуєваних рис характеру і пошуку нових можливостей корекції обумовлених ними процесів соціально-психологічної дезадаптації.

У підлітковому віці від типу акцентуацій характеру значною мірою залежать особливості поведінки в різноманітних умовах і під впливом різних ситуацій. Опираючись на знання того чи іншого типу, можна прогнозувати поведінку в певних ситуаціях. Можна передбачити ті психологічні фактори, які швидше всього здатні

привести до саморуйнування поведінки, а також ті форми, в які вона може перевтілитися.

У нашому дослідженні взяли участь учні віком 12-14 років позашкільного закладу смт. Чемерівці. Вибірка складалась з 30 осіб (18-ти хлопців і 12-ти дівчат), що відзначаються девіантною поведінкою.

Діагностика особистісних характеристик учасників експерименту проводилась за допомогою системи таких методів: спостереження, бесіда з учнями, аналіз продуктів діяльності, опитувальник для виявлення рис девіантної поведінки.

З метою виявлення акцентуацій характеру у підлітків з девіантною поведінкою нами було використано характерологічний опитувальник К.Леонгарда [6].

Проаналізувавши отримані результати, ми виявили, що у 27,0% девіантних підлітків найбільш виражені риси характеру *збудливого типу* (див. рис. 1). Прояви цього типу – низька контактність у спілкуванні, гальмування вербальних і невербальних реакцій. Такі підлітки схильні до хамства, конфліктів, сварок. В емоційно спокійному стані вони сумлінні, акуратні, люблять тварин та дітей. Однак під час збудження вони погано контролюють свою поведінку, 23,3% девіантних підлітків мають *гіпертичний тип* акцентуації. Для представників цього типу характерна висока контактність, комунікабельність, пожвавлена жестикуляція, постійне перебування в гарному настрої, що іноді затьмарюється спалахами агресії у відповідь на протидію оточуючих, вони досить часто йдуть на конфлікти з дорослими, схильні до демонстративних вчинків, стають “незручними” в педагогічних колективах. Між педагогом і підлітком, як правило, встановлюються конфліктні відносини. Такі підлітки часто потрапляють до асоціальних угруповань і досить легко в них адаптуються. У 19,7% респондентів домінує *тривожний тип* акцентуації характеру. Для них характерна низька контактність, невпевненість, мінорний настрій. Рідко вступають у конфлікти. Риси характеру *дистимічного* типу характерні для 16,6%. Зауважимо, що представникам цього типу притаманна низька контактність, пасивність, загальмованість мислення, песимістичний настрій, ведуть замкнений спосіб життя. Вони високо оцінюють друзів і готові їм підпорядковуватися.

Серед досліджуваних підлітків є 6,7% учнів з рисами характеру *демонстративного та екзальтованого типів*.

Для підлітків з демонстративним типом характеру властива легкість встановлення контактів, прагнення влади, лідерства. Проте вони драгують оточуючих самовпевненістю і високими вимогами,

провокують конфлікти. Їх характеризує егоцентризм, ненаситна увага до своєї особи. Слід зазначити, що, на відміну від підлітків з демонстративним типом акцентуації, підліткам з рисами характеру екзальтованого типу притаманна емпатійність, альтруїстичність, вони схильні перебувати під впливом швидкоплинних настроїв та впадати в паніку. Дуже часто сперечаються, але не доводять до конфліктів.

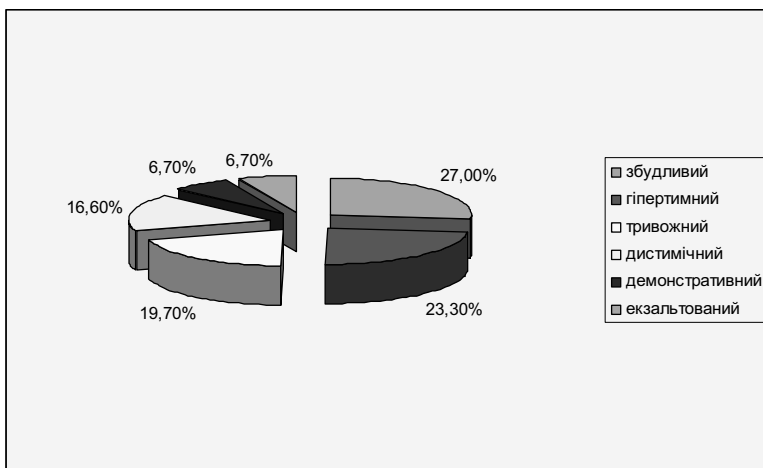


Рис.1. Розподіл девіантних підлітків за типами акцентуації характеру

Аналіз акцентуацій характеру окремо в дівчат і хлопців, виявляє, що тривожний тип акцентуації характеру зустрічається у 75% дівчат, 25% хлопців; із опитаних виявилось 71% хлопців і 29% дівчат з дистимічним типом акцентуацій; збудливий тип акцентуації переважав у 67% хлопців і 33% дівчат; гіпертимність домінувала у хлопців 80%, а у дівчат 20% (рис 2).

Серед досліджуваних підлітків-дівчат не виявилось представниць з екзальтованим та демонстративним характером. Ці типи виявлено лише у хлопців.

У результаті констатуючого етапу дослідження встановлено, що певний тип акцентуації характеру зумовлює особливості девіантної поведінки підлітків. Можна передбачати, що девіантна поведінка формується саме на основі типів акцентуацій характеру. Відповідно, трансформація акцентуєваних рис викликає трансформацію девіантної поведінки.

Визначено, що найбільша кількість підлітків збудливого, гіпертимного, демонстративного типів мають ознаки опору

педагогічним впливам, який обумовлений наявністю у них акцентуацій характеру, при чому серед хлопців цей показник вищий. Підлітки тривожного та дистимічного типу акцентуацій характеру мали ознаки опору, який викликаний невмілими виховними впливами та потребують психокорекційної роботи з соціальним оточенням.

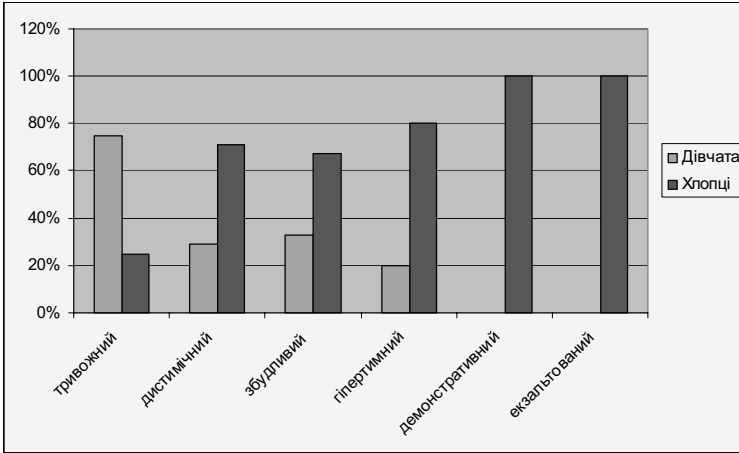


Рис.2. Розподіл типів акцентуацій характеру в дівчат і хлопців підлітків з девіантною поведінкою

У зв'язку з цим наступним етапом роботи з такою категорією підлітків ми плануємо здійснення психокорекції, спрямованої на розвиток у них позитивних поведінкових реакцій.

Список використаних джерел

1. Беличева С.А. Специализированные подростковые клубы как институт ресоциализации “трудных” подростков // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, № 3. – С. 48–54.
2. Личко А.Е., Попов Ю.В. Делинквентное поведение, алкоголизм и токсикомании у подростков. – М., 1988. – 180 с.
3. Матвеева М.П. Психологічні механізми формування девіантної поведінки // Церква, сім'я і школа у розв'язанні проблем виховання підростаючого покоління. – Кам'янець-Подільський, 2007. – С.7– 30.
4. Ніколенко О.С. Профілактика й корекція девіантної поведінки підлітків. – Чернівці: Рута, 2004. – 80 с.
5. Панасенко Н.М. Психологія підлітка в сучасній ситуації соціального розвитку // Збірник наукових праць Інституту

психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т.7, вип.1.– К.,2005.– С.235-243.

6. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М., 1996.– 527 с.
7. Співак В.І. Особливості прояву девіантної поведінки підлітків, батьки яких перебувають за кордоном// Церква, сім'я і школа у розв'язанні проблем виховання підростаючого покоління. – Кам'янець-Подільський, 2007.– С. 154-160.

Psychological mechanisms and determinants of conduct rejections are considered in this article. The purpose is to analyse influence of accentuations of character on forming of deviation conduct of teenagers.

Keywords: deviation, personality, character accentuation.

Отримано: 14.03.2010

УДК 159.9 (477.43) “19” (092)

О.А. Чеканська

Психолого–педагогічна діяльність С.В. Балєя і Поділля (початок ХХ ст.)

У статті висвітлюється психолого-педагогічна діяльність С.В. Балєя у контексті становлення та розвитку психологічної науки в Україні, й на Поділлі зокрема, на початку ХХ ст.

Ключові слова: С.В. Балєй, психологія особистості, психоаналіз, психології виховання, експериментальна психологія, Поділля.

В статье освещается психолого-педагогическая деятельность С.В. Балєя в контексте становления и развития психологической науки на Украине, и на Подолье в частности, в начале ХХ ст.

Ключевые слова: С.В. Балєй, психология личности, психоанализ, психология воспитания, экспериментальная психология, Подолье.

Одним із відомих учених світового рівня в Україні був Степан (Стефан-Максим) Володимирович Балєй [5, с. 27]. Видатний український і польський психолог, психоаналітик, доктор філософії та медицини, педагог, який своїми численними статтями і фундаментальними працями створив основу психології виховання [3], персонології, розвив вчення психоаналізу, не обмежуючись ідеями З. Фрейда, а розглядаючи його ширше, схиляючись до глибинної

психології А. Адлера і К.Г. Юнга, чим створив ґрунтовну для свого часу наукову теорію особистості в Україні і Польщі, яка не втратила своєї цінності і сьогодні [4].

Варто констатувати, що у XIX – початку XX ст. на Поділлі передували у науковому дослідженні та вивченні психології представники двох культур, а саме: української та польської. Знайомство подільського населення з науковим доробком Степана Балея відзначилося у 1918 році, коли він був запрошений для викладацької діяльності у Кам'янець-Подільський державний український університет [6; 7].

Народився С.В. Балея 4 лютого 1885 року в селі Великі Бірки Тернопільського повіту (нині – селище міського типу Тернопільської області) у сім'ї вчителя народної школи. Закінчив початкову школу, потім продовжував навчання у Тернопільській гімназії, де одержав свідоцтво зрілості. З 1903 по 1907 роки студював психологію і філософію на філософському факультеті Львівського університету. Належав до кращих студентів професора К. Твардовського. Після закінчення університету склав державний іспит на вчителя середніх шкіл та деякий час працював учителем психології, логіки і математики в гімназіях з українською мовою викладання міст Тернополя, Перемишля і Львова [2, с. 27-28].

У 1911 році у Львівському університеті під керівництвом професора К. Твардовського здобув науковий ступінь доктора філософії, а в 1912 році на цій підставі отримав від австрійського міністерства освіти стипендію з фонду, призначеного для подальшого навчання доцентів, і виїхав на спеціальні студії з курсу філософії до Німеччини, опісля до Франції і Австрії. В Берліні переважно слухав професорів Карла Штумпфа та Шефера і працював у психологічному та фізіологічному інститутах Берлінського університету. Брав приватні уроки у З. Фрейда. Якийсь час Степан Балея навчався у Парижі в Сорбонні (1912-1914 роки) та Відні. По поверненні до Львова написав працю українською мовою “З психології творчості Шевченка” (1916). Ще за часів Першої світової війни він записується на лікарський факультет Львівського університету, по закінченню навчання у 1917-1922 рр. здобуває звання “доктора усіх лікарських наук” [9, с. 123]. Після цього одночасно викладає у філії Української Академічної гімназії у Львові, в Українському таємному університеті. З 27 серпня 1918 року С.В. Балея був прийнятий на посаду приват-доцента кафедри філософії у Кам'янець-Подільський державний український університет [6; 7, с. 112-113].

Поєднання зацікавлення філософією з глибокими інтересами до психології та медицини (зокрема, до психопатології і неврології)

плідно позначилися на подальшому спрямуванні наукових пошуків вченого [9].

Наукову діяльність академіка С.В. Балея, за П. Петрюком, можна поділити на два періоди: український (1911-1927) та польський, варшавський (1928-1952) [9]. Перший період починається з публікації праць у “Записках” Наукового Товариства імені Шевченка, викладанням в українських гімназіях та університетах. З 1928 року С.В. Балея постійно проживав у Польщі, що і склав другий період, де він займав посаду професора Варшавського університету, заснувавши і очоливши кафедру дитячої і педагогічної психології. З 1936 по 1951 роки він перебував на посаді директора Варшавського педагогічного інституту Спільки вчителів. Але й упродовж цього періоду не припиняв підтримувати зв’язки з українською громадськістю [5].

Наукову спадщину С.В. Балея складає велика кількість праць з медицини, психології, логіки, педагогіки, філософії, психоаналізу, які написані українською, польською та німецькою мовами [8]. Характеризуючи праці С.В. Балея, М. Верніков відзначає: “Науковий доробок академіка, вимірюється не кількістю праць, а їх фундаментальністю. У нього їх десь більше 50-ти. Але ці статті і великі за обсягом, фундаментальні за змістом монографії, які синтезують експериментальний і теоретичний досвід, а також на основі власних ідей, закладають підвалини цілої галузі знань” [4, с. 11]. Серед них: “Замітка про вплив гіпнози на сон” (1924); “Трійця в творчості Шевченка” (1925); “Горячка і свідомість” (1926); “Психологія підліткового віку” (1931, 1932, 1935); “Нарис психології виховання” (1938, 1947, 1951, 1958); “Характерологія і типологія дітей і молоді” (1946); “Психологічна проблематика підліткового віку” (1950) та багато інших [3; 5; 9].

На початку своєї наукової діяльності С.В. Балея захоплювався класичним психоаналізом, що знайшло відображення в окремій групі його творів. Перебуваючи у Західній Європі (Берліні, Парижі, Відні) в 1913-1922 роках, С.В. Балея був не тільки добре ознайомився з концепціями провідних психоаналітиків З. Фрейда, К. Г. Юнга, А. Адлера, Е. Зимеля, але й творчо їх переосмислив, застосовуючи на українському ґрунті [9]. В 1916 році у Львові була видана його книжка “З психології творчості Шевченка” (1916), в якій він аналізує особистість і творчість поета з психоаналітичних позицій.

Перші дослідження з історії психоаналізу в Україні показали, що ця праця є найціннішою серед інших психоаналітичних досліджень, котрі виконані в Україні на початку ХХ століття. Це оригінальне, глибоке за змістом, творче дослідження особистості та

творчості великого поета, в якому використовується не традиційний фрейдівський Едипів комплекс, а так званий Ендиміонський мотив, винайдений самим С.В. Балеєм, що відповідає особистості Т.Г. Шевченка та українській ментальності населення [8].

На відміну від Едипового комплексу, Ендиміонський мотив (комплекс), з точки зору С.В. Балея, не є загальною закономірністю психічного розвитку дитини. Але він часто зустрічається у митців, котрі у повсякденному житті є інфантильні, якщо до того митець рано залишився сиротою, втратив матір, його інфантильність поглиблюється, і тоді він несвідомо шукає такої коханої чи дружини, яка б замінювала йому матір; так він прагне компенсувати потребу у материнській ніжності і турботі, яких не мав у дитячі роки [4].

С.В. Балеєм переконливо вказує та доводить, що головний мотив творчості Т.Г. Шевченка – мотив матері-покритки (Мадонни) є саме компенсація глибоких суб'єктивних переживань Т.Г. Шевченка, який рано втратив матір і потребував саме Ендиміонського кохання. Зіставлення М.М. Верниковим психоаналітичного дослідження С.В. Балея з біографією Т.Г. Шевченка, на прикладі, як вона викладена у фундаментальній науковій праці П.І. Зайцева “Життя Тараса Шевченка”, доводить справедливість міркувань С.В. Балея, обґрунтованість загальної концепції Ендиміонського комплексу та доцільність його застосування до особистості та творчого доробку Т.Г. Шевченка [3].

Роботу С.В. Балея “З психології творчості Шевченка”, відносять до українського психоаналізу. За дослідженнями П. Петрюк, І. Кутько, Л. Бондаренко, на сьогоднішній день вона є одним із перших і кращих документів українського психоаналізу, творчою, оригінальною, високопрофесійною і високохудожньою працею [9, с. 121]. Праця С.В. Балея, вважається дійсно талановитою роботою, яка допомагає нам глибше збагнути нескінчений світ суб'єктивності великого вченого, що втілений у символічних образах його творів.

Пізніше, працюючи в Польщі, С.В. Балеєм видав низку праць, в яких психоаналіз застосовується для вивчення особистостей і творчості польських діячів культури – поета Ю. Словацького, письменника С.В. Жеромського [9].

Формування психологічних поглядів С.В. Балея відбувалося під впливом представників Львівсько-Варшавської школи, а саме – К. Твардовського і його учнів. Для них були характерними інтенціоналізм, психофізичний паралелізм та інтроспекціонізм [4].

С.В. Балеєм спрямовує свій інтерес до емпіричної описової та експериментальної психології (як емпіричної основи наукової філософії). У ранніх своїх працях він звертається до вивчення

механізму функціонування чуттєвого рівня свідомості людини, а також до тестування й психотеніки [8, с. 124]. На основі цих досліджень були видані такі наукові публікації, як: “Про різницю між почуттями осудними і представними” (1911), “Експеримент в науці психології” (1913), “Осудні почування і “наставлення” (1918) [3, с. 23].

Інтерес львівсько-варшавської школи у розумінні описової експериментальної психології виходить з поглядів Ф. Brentano, Вундта і Фехнера, а в розумінні чуттєвої сторони свідомості від Мейнонга, Герлера та інших [3]. Надаючи перевагу психофізичному паралелізму, С.В. Балей, як і брентанівська традиція, в психологічному експерименті відрізняє екстраспекцію (зовнішнє спостереження) і інтроспекцію (внутрішнє спостереження). Фундаментальним засобом пізнання психічних явищ виступає інтроспекція, інтерес до якої спостерігається і С.В. Балея у подальших психологічних дослідженнях [4]. Саме з інтроспекцією пов’язане звернення С.В. Балея до психоаналізу при вивченні внутрішніх джерел і спонук художньої творчості, яке було застосоване до творчості Т. Г. Шевченка, Ю. Словацького, С.В. Жеромського [3].

Критичне ставлення С.В. Балея до зосередженості З. Фрейда на біологічному інстинкті викликав перегляд такого тлумачення психоаналізу і виявив ширший пошук шляхів у його розумінні і застосуванні, як і у відомих науковців А. Адлера й К. Юнга. С.В.Балей схилився до розвиненої на ґрунті ширшого тлумачення психоаналізу так званої “глибинної” психології і вважав психоаналіз методом, який дає можливість знаходити в глибинах психіки творчої особистості переживання і враження, що стають неусвідомленим джерелом образів і мотивів творчої діяльності. С.В. Балей не вважав достатнім поясненням мотивів творчості впливами зовнішніх обставин, у тому числі соціальних. На його думку, психоаналіз дає можливість проникати у творчу індивідуальність митця, що вкрай необхідно для з’ясування джерел і змісту творчого процесу [9].

Власне визначення предмета психології С.В.Балей подає у посібнику “Нарис психології” в 1922 році [2]. Це був перший посібник з психології, виданий українською мовою. С.В. Балей зазначає: “Психологія займається суб’єктивними явищами, іншими словами, світом так як він уявляється людині залежно від становища, яке вона в ньому займає. Психологія – це наука про свідомість, бо наша свідомість проявляється саме у тому, що ми спостерігаємо, думаємо, бажаємо, любимо, ненавидимо і т. п. Психологія – це наука про душу, якщо слово “душа” вживати як назву “на загал психічних явищ, що

їх якась одиниця переживає” [2]. Психічні явища, відзначає С.В. Балей, – це внутрішні, суб’єктивні переживання людини, недоступні для зовнішнього спостереження.

Між психічними явищами, що “творять склад нашого душевного життя”, С.В. Балей виокремлював так звану “свідомість нашого “Я”. “Свідомість нашого “Я” у С.В. Балея за змістом позначає пізнання власного психічного “Я”. Фізичне “Я” ми характеризуємо, зазначав С.В. Балей, якщо мова йде про наше тіло, наприклад, його вагу чи зріст. Психічне “Я” ми беремо до уваги, коли говоримо: “я думаю”, “я хочу”, “я зображаю”. Психічне “Я” С.В. Балей показував як “підмет наших зображень, почувань та бажань, себто щось, від чого виходять от ці психічні чинності”. С.В. Балей стверджує, що одні психологи вважають це “Я” недоступним для внутрішнього досвіду, інші – взагалі відмовляють йому в існуванні [2, с. 90].

С.В. Балей стверджує цілісність психічного життя людини. Він говорить про психічне “Я” як суб’єкт всього змісту психічної діяльності, що втілює в собі цілісність, єдність і безперервність свідомості [9]. Це психічне “Я” становить внутрішній світ людини, включає всю гаму психічних елементів як у межах свідомості, так і за її порогом (тобто в сфері несвідомого). Саме зміст і особливості цього психічного “Я” беруться С.В. Балеєм до уваги при визначенні особистості, її індивідуальності [2, с. 91].

Головним методом дослідження психологічних явищ, за С.В. Балеєм був експеримент, і основне завдання книги “Нарис психології” автор відводив для того, щоб “дати читачу спромогу експерименту та обсервації для психології та запізнати його з їх основою” [2, с. 3].

На думку С.В. Балея, психологічний експеримент, полягає в тому, що за певних умов виникає бажане психічне явище. Але якщо під час фізичного експерименту викликане фізичне явище доступне для спостереження всім присутнім при цьому, то викликане психічне явище доступне лише для тієї особи, в якій воно викликане. Тому в першому випадку, – продовжує С.В. Балей, – ми маємо справу із зовнішнім спостереженням і зовнішнім досвідом, а під час психологічного експерименту – з внутрішнім досвідом і внутрішнім спостереженням (інтроспекцією)” [2, с. 3]. Отже, головним методом експериментального дослідження у психології, на думку автора, є інтроспекція, всю ж вимогу щодо її науковості він обмежує інтроспекціонізмом. Головним джерелом пізнання психічних проявів С.В. Балей вважає самоспостереження: “Самоспостереження є для психології головним джерелом пізнання психічних проявів. Бо з огляду на те, що ми не в силі заглянути безпосередньо у свідомість

інших людей, є самоспостереження одинокою безпосередньою основою нашого знання психічних проявів” [2, с. 8].

Данилюк І.В. прослідковує, що характерним для поглядів С.В. Балея є описова, емпірична психологія, яка не ставить перед собою завдання досліджувати докорінні причини психічних явищ, задовольняючись їх поверхневим описом, разом з експериментальним методом, який обмежується інтроспекціонізмом, таким чином, жодною мірою не виходить за межі психофізичного паралелізму [5, с. 32].

У 1923 році С.В. Балея видає підручник “Нарис логіки”. У ньому подаються основні положення аристотелевої логіки, а також під впливом брентанівської традиції і у відповідності з підручником із психології подається класифікація форм мислення [9].

Підручники С.В. Балея “Нарис психології” (1922) [2] та “Нарис логіки” [1] (1923) вважаються першими підручниками з цих дисциплін та посідають важливе місце у розробці української спеціальної термінології [4].

С.В. Балея багато часу приділив вивченню психології дитини. Психічний розвиток дитини С.В. Балея розглядав як постійний процес пізнання навколишнього світу з властивим йому способом для кожного вікового періоду.

С.В. Балея наголошував, що людина має вроджені спадкові властивості, інстинкти, які у формі так званих психічних диспозицій є матеріалом у виховному процесі. На думку С.В. Балея, основною ознакою психофізичного організму, завдяки якій він вступає у взаємини із навколишнім світом, є його здатність відповідати на різні подразнення якимось визначеним способом: “поводитися різнородно в приміненню до різнородності подразнень” [3, с. 23]. Ці види поведінки в людини, як і у звірат, почасти вроджені. Прикладом такого вродженого способу поведінки дитини повертання голови в той бік, з якого подразнює її світло, “замикання” долоні у відповідь на доторк до неї. Але вчений не заперечує і впливу зовнішнього середовища на розвиток дитини, зазначаючи, що зовнішні впливи можуть як гальмувати, так і активізувати психічні диспозиції [5, с. 32-34].

Під вихованням С.В. Балея розуміє суспільні відносини, при цьому суспільні відносини для нього – це стосунки між людиною і людиною. Він виділяє зовнішнє виховання (гетероедукцію) та самовиховання (автоедукцію). Гетероедукція, С.В. Балея вважає простежується у двох формах соціальних впливів: інтенціональній та побічній. Цілі інтенціонального виховання виконують навчальні заклади, а побічне виховання є наслідком позашкільних впливів [5, с. 33-35].

С.В. Балей наголошував у педагогічній психології на необхідності психологічної опіки над учнем: “Було б неправильно думати що всі передумови, з яких походить концепція психології опіки, мають винятково психологічний характер”. “Вік дитини” приносив із собою певні культурні гасла, певну загальну зміну перспектив у поглядах на дитину як члена людського суспільства. Дитина, на думку С.В. Балаєя, була ніби піднесена у своїй вартості [5, с.32-34].

Вчений підкреслює, що при вихованні дитини педагоги повинні “враховувати її фізичні і духовні потреби, її зацікавлення і здібності, і то не в середньостатистичній формі, а в її індивідуальному прояві, що характеризує особистість як єдину в своєму роді” [9]. Емоційно-вольова сторона, на думку С.В. Балаєя, також відіграє важливу роль, як й інтелектуальна. При цьому до уваги повинні братись не лише актуальні прояви психіки, а також і приховані потенційні можливості. Необхідно зауважити, що С.В. Балей зробив вагомий вклад у вивчення проблем дитячої та педагогічної психології, звернувши увагу на виявлення сприятливих психологічних факторів, які впливають на процес навчання, стосунки між педагогами і учнями та їх індивідуально-психологічні відмінності.

Серед психологічних поглядів вченого окреме місце займає теоретичний аналіз проблеми особистості. Цій темі С.В. Балей присвятив окрему працю: “Osobowość” (Особистість) [10], яка була видана польською мовою у Львові. Зацікавленість цією проблемою ми спостерігаємо ще в посібнику “Нарис психології” [2], коли С.В. Балей висловлює думку про психосоматичну єдність психічної діяльності. Цій проблематичній темі були присвячені ґрунтовні наукові праці польською мовою: “Psychologia wieku dojrzewania” (Психологія вікового дозрівання), “Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka” (Нарис психології у зв’язку з розвитком психіки дитини). У цих працях С.В. Балаєя відходить від психофізичного паралелізму і розкриває процес становлення особистості у цілісності психосоматичного розвитку. У праці “Drogi samorozpianie” (Дорогою самопізнання) С.В. Балаєя цілком визначено формулює та розвиває думку про психофізичну цілість особистості. На ґрунті цих поглядів С.В. Балаєя заклав основу та напрямки вивчення психології розвитку та психології дитини [3, с. 22-24].

У варшавський період С.В. Балаєя опублікував велику кількість наукових праць польською та іншими мовами. У 1934 році його було обрано членом наукового педагогічного товариства у Кракові; 1945 році – дійсним членом Варшавського наукового товариства, 1952 році він став дійсним членом (титулярним) Польської Академії Наук. Паралельно займався науковою діяльністю в Україні, а саме:

виступав з доповідями на з'їздах українських лікарів і педагогів у Львові, розглядаючи такі теми: "Досліди над *vagus* і *sympaticus*" (1-й З'їзд українських лікарів, листопад 1924 року); "Лікування нервових недуг шоком" (2-й З'їзд природників і лікарів у Львові, червень 1927 року); "Про характер" (З'їзд учителів середніх шкіл "Рідної школи" у Львові) та ін. [4].

За М.М. Верниковим, С.В. Балея у своїй творчості стверджував гуманістичні ідеали, повагу до людини, її особистості, толерантність у суспільних відносинах. Завжди відстоював все те прогресивне, що підносило людське в людині і суспільстві. Присвятивши себе пізнанню людини, він зрозумів важливе: це глибинний, можливо неосяжний до кінця, крихкий світ, який вимагає обережності і поваги [3, с. 25].

Отже, у логічно пов'язаному різноманітті наукового доробку С.В. Балея ми маємо можливість виявити такі сфери його діяльності, як загальна психологія; емпірична, експериментальна психологія; дитяча психологія; психологія особистості; психологія творчості; психологія розвитку людини; педагогічна психологія виховання; соціальна психологія. На думку професора М.М. Верникова, такий підхід можна назвати цілісносинтетичним методом сцієнтистського характеру, який вимагає широкої обізнаності у предметі своїх досліджень, ерудиції, що було й притаманно С.В. Балею [4, с. 12]. Аналіз його наукової спадщини є безцінним внеском у становлення та розвиток згаданих галузей науки в Україні, й на Поділлі зокрема.

Список використаних джерел

1. Балея С. Нарис логіки. – Львів: НТШ, 1923. – 52 с.
2. Балея С. Нарис психології: новітня бібліотека. – Львів-Київ: Нові шляхи, 1922. – Ч. 40.
3. Верников М. Проблеми особистості в наукових працях Степана Балея // Філософські пошуки. – Львів-Одеса: Cogito – Центр Європи, 1997. – Вип. 4. – С. 21-26.
4. Верников М. Слово про академіка Степана Балея // Філософські пошуки. – Львів-Одеса: Cogito – Центр Європи, 1997. – Вип. 4. – С. 4-13.
5. Данилюк І. В. Історія психології в Україні: Західні регіони (остання чверть XIX – перша пол. XX століття). – Київ: Либідь, 2002. – 152 с.
6. ДАХО. – Ф. 528. – Оп. 2. – Спр. 51. – Арк.1-2; 7-8.; ДАХО. – Ф. 528. – Оп. 2. – Спр. 124. – Арк. 5.
7. Завальнюк О.М., Комарніцький О.Б. Минуле і сучасне Кам'янець-Подільського: політики, військові, підприємці,

- діячі освіти, науки, культури і медицини: Історичні нариси. – Вип. 1. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. – 316 с.
8. История психоанализа в Украине // Сост. И.И. Кутько, Л.И. Бондаренко, П.Т. Петрюк. – Харьков: Основа. – 1996. – 360 с.
 9. Петрюк П.Т., Бондаренко Л.І. Академік Степан Володимирович Бале́й – видатний український і польський психолог, лікар, психоаналітик та філософ // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2001. – № 1. – С. 118-125.
 10. Baley S. Osobowość. – Lwów: Licalna Biblioteka Filozoficzna. – 1939. – Т. 5. – 36 с.

In the article lights up psychology-pedagogical activity of S.V. Baley in the context of becoming and development of psychological science in Ukraine, and in Podillya, in particular, at the beginning of XXth centuries.

Key words: S.V. Baley, psychology of personality, psycho-analysis, psychologies of education, experimental psychology, Podillya.

Отримано: 19.03.2010

УДК 159.922.27

Р.С. Чіп

Особливості соціалізації особистості в процесі сімейної конфліктної взаємодії

У статті аналізуються різноманітні підходи вітчизняних і зарубіжних вчених, які досліджували проблему соціалізації особистості. Розглядаються наукові позиції сучасних дослідників щодо особливостей впливу сімейного середовища на процес соціалізації дитини. Зосереджується увага на психологічних особливостях і функціях конфлікту як специфічного виду взаємодії батьків і дітей.

Ключові слова: соціалізація, особистість, конфліктна взаємодія, сімейне середовище.

В статье анализируются различные подходы отечественных и зарубежных ученых, которые исследуют проблему социализации личности. Рассматриваются научные позиции современных исследователей относительно особенностей влияния семейной среды на процесс

соціалізації ребенка. Сосредоточивается внимание на психологических особенностях и функциях конфликта как специфического вида взаимодействия родителей и детей.

Ключевые слова: социализация, личность, конфликтное взаимодействие, семейная среда.

Постановка проблеми. Проблема соціалізації особистості набуває особливої актуальності в умовах ринкових відносин та радикального реформування сучасного суспільства, які диктують не лише свободу соціального вибору, а й продукування власної стратегії поведінки у всіх сферах людського життя. Основним і найбільш стабільним інститутом соціалізації особистості залишається сім'я.

Саме в сім'ї діти просто і природно привчаються до життя, в сім'ї закладаються основи розуміння дитиною світу, з перших років життя вона засвоює моральні цінності, соціальні норми, культурні традиції суспільства. "Сім'я – унікальний суспільний інститут, ніби самою природою призначений для цілей виховання. В ній достатньо міцна нормативна основа поєднується з можливістю тонких душевних взаємовпливів і довгою індивідуальною взаємодією" [7, с. 54].

На сьогодні здійснено значну кількість досліджень ролі сімейного виховання у процесі соціалізації особистості, яка поступово переходить від позиції об'єкта соціального впливу до позиції активного суб'єкта взаємодії. Водночас, сім'я, як будь-яка мала соціальна група, не застрахована від суперечок і конфліктів. Дослідники даної проблематики визнають факт існування в родинному середовищі специфічної форми взаємодії – конфлікту, і його неоднозначної ролі у процесі соціалізації. Маючи широкий діапазон впливу, сім'я є тим конфліктним середовищем, у якому проявляються суперечності між очікуваннями або вимогами окремої особистості і сформованими в родині нормами і цінностями, відбувається зіткнення інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій тощо. Позитивна роль конфліктної взаємодії у вихованні і соціалізації особистості на сьогодні вивчена недостатньо, хоча це питання є досить актуальним у контексті соціально-психологічних досліджень, спрямованих на з'ясування особливостей виникнення, перебігу, подолання та профілактики сімейних конфліктів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичною основою дослідження даної проблематики слугують: теорії соціалізації (Т. Парсонс, Г. Тард, І.С. Кон, О.М. Леонтьєв, В.В. Москаленко); теорія конвергенції (В. Штерн); культурно-історична теорія (Л.С. Виготський); наукові підходи до проблеми сутнісного розуміння соціалізації особистості (О.А. Донченко, О.Л. Кононко, Л.Е. Орбан-Лембрик, М.М. Слюсаревський, Т.М. Титаренко).

Проблеми психології конфліктів розглядаються у працях А.Я. Анцупова, А.І. Шипілова, С.М. Ємельянова, В.А. Сисенко, Н.В. Гришиної, Г.В. Ложкіна, Н.І. Пов'якель та інших. Особливий науковий внесок зроблено у дослідження внутрішньоособистісних та міжособистісних конфліктів (К.О. Альбуханова-Славська, О.А. Донченко, В.М. М'ясищев, Т.М. Титаренко). Однак у науковій літературі практично відсутні праці, в яких конфліктна взаємодія розглядається як явище конструктивного характеру в процесі соціалізації особистості.

У найбільш загальному вигляді конфлікт можна визначити як процес загострення суперечностей, що виникають у результаті відмінностей у поглядах, інтересах, прагненнях людей, і сприймаються та оцінюються його учасниками як несумісні з їх власними. Сьогодні змінилися погляди вчених щодо ролі, значення і функцій конфліктів, зокрема в сімейній сфері. Деякі дослідники вважають, що конфлікти не лише бажані, а й необхідні в житті людини. Вони можуть виконувати як позитивні, так і негативні функції. Конфлікти конструктивного плану сприяють згуртованості, стають початком розвитку гармонійних стосунків, можливістю реальних змін, усунення джерел непорозумінь. Деструктивні ж конфлікти загострюють непорозуміння, руйнують позитивні емоційні зв'язки в сім'ї, негативно відображаються на комунікації, призводять до дисгармонії у міжособистісній взаємодії.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета даної роботи полягає у вивченні та теоретичному обґрунтуванні впливу конфліктної сімейної взаємодії на розвиток особистості дитини в процесі її соціалізації; розширенні стереотипних уявлень щодо виключно негативного впливу конфліктного середовища у процесі засвоєння соціальних норм; активізації уваги та інтересу суспільства до даної проблеми.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Актуальність проблеми соціалізації особистості привертає увагу багатьох дослідників, які роблять спроби логічного обґрунтування його змістової сутності, незважаючи на те, що поняття "соціалізація" було введено у психологію ще в 40-50-х роках ХХ ст. у працях Дж. Долларда і П. Міллера. Сьогодні процеси соціалізації, як слушно зауважує М.Й. Варій, можна охарактеризувати як поступове розширення сфери соціальної взаємодії індивіда, як процес розвитку саморегуляції і становлення самосвідомості, засвоєння та реалізації соціальних ролей.

У різних наукових школах поняття "соціалізації" інтерпретують по-різному. Так, біхевіористи вважають, що особистість практично

у всьому формується навколишнім середовищем, нічого нібито не привносячи в цей процес, залишаючись пасивним об'єктом спрямованих і стихійних впливів. У межах цього підходу досить широко й активно вивчається специфіка сімейних стосунків, роль заохочень і покарань для успішного засвоєння соціальних норм.

Дещо по-іншому розглядають соціалізацію представники гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт). На противагу прихильникам поведінкової парадигми, вони наполягають на необхідності поступового звільнення від “диктату” соціального середовища. У соціалізації психологи-гуманісти вбачають процес самореалізації особистістю своїх потенцій, розгортання творчих здібностей, наближення до власної природи, до глибинної сутності шляхом подолання негативних, деструктивних впливів середовища. Щоправда, у цьому контексті слід говорити радше не про соціалізацію, а про індивідуалізацію, формами якої є самореалізація і самоактуалізація [8].

У західній психології проблему соціалізації розробляють здебільшого в руслі психоаналізу та інтеракціонізму. Так, у руслі глибинної психології, соціалізація тлумачиться як входження нібито асоціального або навіть антисоціального індивіда в суспільне середовище й адаптація до його умов. Інтеракціонізм описує соціалізацію як наслідок міжособистісної взаємодії людей, що веде до їхньої згоди через взаємно конформну поведінку [1].

У межах культурно-історичної концепції Л.С.Виготського соціалізацією є присвоєння дитиною соціального досвіду через взаємодію з носієм цього досвіду – дорослим: “Інтерпсихічне перетворюється на інтрапсихічне під час спільної діяльності, спілкування. Культурні знаки поступово інтеріоризуються, щоб пізніше в перетвореному вигляді екстеріоризуватися в поведінці дитини” [8, с. 394].

Культурно-історична теорія пропонувала єдину детермінанту розвитку дитини – соціальну взаємодію. Однак, як доречно зауважує М.Й. Варій, декларуючи соціальну природу психічного розвитку дитини, у згаданій теорії дитина розглядалася як пасивний об'єкт соціальних впливів дорослих. Такий підхід не розкриває її ролі “як активного агента взаємодій з одного боку, а з іншого – не залишає місця для вибору дитині під час взаємодії зі світом, відмовляючи їй в індивідуальних перевагах, своєрідності її розвитку” [1, с. 391].

Однак, незважаючи на певні розбіжності вітчизняних та зарубіжних вчених щодо розуміння процесу соціалізації, більшість із них однак згодні у тому, що першим і одним з найважливіших інститутів соціалізації зростаючої особистості є її сім'я – оптимальне

середовище для виховання дитини і водночас унікальне соціально-психологічне утворення із відповідними системами впливів, власними стереотипами, життєвими цінностями та особливостями стосунків як у подружній взаємодії, так і в системі батьки-діти. Через спілкування з батьками та різноманітні види спільної діяльності дитина інтегрується в суспільство, засвоюючи певні соціальні ролі, норми та цінності. Тому родина повинна стати авторитетним середовищем для дитини, адже саме в процесі сімейної взаємодії формується її характер і засвоюються стійкі емоційно-пізнавальні структури.

Як зазначає І.В. Дубровина, “дитина виростає із наших з нею стосунків, із нашої любові до неї” [7, с. 56]. Головна особливість сімейного виховання, на думку авторки, полягає в емоційному контакті дітей і дорослих. Емоційний комфорт дитини в сім’ї є важливою умовою її нормального розвитку і сприятливого входження в світ культури і соціальних стосунків в суспільстві.

Емоційний дискомфорт, навпаки, не сприяє позитивній взаємодії дитини з оточуючою її дійсністю. Дослідниця вказує на те, що саме в дитинстві формується або вихідне довірливе ставлення до світу і людей, або очікування неприємних переживань, погрози з боку світу та інших людей [7].

Одним із перших психологів, який поставив у центр своїх досліджень аналіз розвитку особистості дитини, був В. Штерн. Психічний розвиток в уявленні науковця – це саморозгортання наявних у людини задатків, які спрямовує і визначає те середовище, у якому вона живе. Дитина, народжуючись, не усвідомлює своїх схильностей. Середовище допомагає їй організувати свій внутрішній світ, усвідомити себе. Дитина приймає і бере із оточення тільки те, що відповідає її потенційним схильностям, і ставить бар’єр на шляху тих впливів, що їм не відповідають. Суперечності між зовнішніми вимогами і внутрішніми схильностями, на думку автора, мають позитивне значення для розвитку. Негативні емоції також нерідко сприяють зростанню самосвідомості: дитина шукає, що треба зробити, щоб домогтися гарного самопочуття. Отже, емоції, пов’язані з оцінкою оточення, теж сприяють соціалізації дитини.

Таким чином, у теорії В. Штерна процес соціалізації постає не як прямий вплив соціуму, а як “процес узгодження соціальних впливів з індивідуальними можливостями дитини, який відбувається у напрямку ускладнення відповідно до ускладнення психічної організації” [1, с. 384].

У психологічній літературі мають місце дещо суперечливі погляди щодо ролі негативних емоцій і життєвих труднощів на шляху

психічного розвитку дитини і, зокрема, в процесі конфліктної взаємодії. Великий спектр досліджень присвячений саме руйнівному впливу негативних емоцій на розвиток дитини та процес її соціалізації.

Сучасні українські психологи зауважують, що дисгармонія взаємин у сім'ї перешкоджає нормальному психосоціальному розвитку особистості дитини, не задовольняє потребу в емоційному контакті, безпеці та психологічному захисті. В умовах конфліктної взаємодії діти набувають негативного досвіду спілкування, яке є невід'ємною частиною життя, відчувають недобррозичливе ставлення і розчаровуються у людських взаєминах.

Сім'я як безпосереднє соціальне оточення має максимальні, порівняно з будь-якими іншими соціальними інститутами, можливості для поступового залучення зростаючої особистості до світу соціальних і емоційних цінностей, до виконання незнайомих і водночас соціально значущих ролей, до оволодіння знаннями й навичками, необхідними дитині для становлення її соціальної й емоційної компетентності. Однак, сім'ю не можна назвати безконфліктним середовищем для розвитку і соціалізації особистості дитини. Варто відзначити, що практично в кожній родині виникають суперечності чи непорозуміння, які призводять до конфліктних ситуацій, психічної напруженості та дефіциту позитивних емоційних зв'язків, які ускладнюють ідентифікацію дитини з батьками [5].

Виникнення у дітей різних емоційних розладів, порушень соціальної поведінки великою мірою пов'язане з особливостями їхнього сімейного виховання. Сімейні конфлікти, дефіцит батьківської любові й уваги, жорсткість, надмірна вимогливість, непослідовність у системі заохочень і покарань, психологічна неграмотність батьків, хвороби рідних – ось неповний перелік обставин, які, на думку О.Л. Кононко, травмують дитину, провокують різні деформації її психіки і поведінки. Дослідниця стверджує, що взаємодія з батьками є визначальною для соціального розвитку особистості. Спостерігаючи за емоційним тоном стосунків між батьками та ставленням батьків до них самих, діти дізнаються, як вибудовуються взаємини і як розв'язуються конфліктні ситуації. Якщо дитина бачить, що розв'язання конфліктів супроводжується агресією, тиском, емоційно неконтрольованими реакціями батьків і нерідко сама є жертвою фізичного чи психологічного насильства, батьківської жорстокості, то вона, відповідно, засвоює певні неприпустимі способи поведінки і набуває негативного досвіду вирішення конфліктних ситуацій і досягнення поставленої мети. Розлад і дисгармонія взаємин між батьками сприяють формуванню

асоціального характеру поведінки дитини. Сварки, непорозуміння, суперечки матері і батька провокують “важку” поведінку – агресивність, негативізм, неслухняність, грубість, злостивість.

Водночас, існують сім’ї, в яких зневага до дитини під час сварок і чвар поєднується з гармонійністю взаємин у період спокою. Такий “змішаний” варіант впливу є досить складним, оскільки сприяє виникненню емоційної нестійкості дитини і дезорієнтує її, порушуючи соціальні орієнтації, вносить плутанину в елементарну картину соціальних зв’язків причин і наслідків [5].

Кожна мати і кожен батько хоче, щоб дитина була хорошою, росла щасливою, наділеною всеможливими талантами, душевною і фізичною досконалістю. Інша справа – як це вдається на практиці. Одна із причин цього, на що вказує І.В. Дубровина, – розрив між тим, чого батьки хочуть, і тим, що вони реально роблять для здійснення бажаного.

В дослідженнях багатьох вчених відзначається, що сьогодні в багатьох сім’ях дуже суперечливе ставлення до дитини (будь-якого віку): з одного боку, надмірна опіка, звільнення від багатьох посильних для неї домашніх обов’язків, задоволення всіх матеріальних потреб, і, з другого – недостатність спілкування. І те, і інше негативно відображається на формуванні особистості дитини. Якщо в сім’ї немає спільних переживань, вчинків, прагнень, немає колективних рішень, то в дитини, безперечно, утвориться моральна порожнина, яка не завжди може бути заповненою пізніше [7].

Спираючись на основні теорії біхевіористів, російська дослідниця в галузі психології конфліктів Н.В. Гришина зауважує, що патологія поведінки є наслідком наuczіння неправильній, неадекватній або поведінці з відхиленнями, яка, отримавши певне підкріплення, стає частиною поведінкового репертуару особистості. За теорією соціального наuczіння, щоб зрозуміти поведінку людини, необхідно, насамперед, звернутися до факторів, які провокують прояви тієї чи іншої моделі конфліктного реагування на зовнішню ситуацію, а також до факторів, які вплинули на засвоєння цієї моделі поведінки і її закріплення [3].

Ідея соціального наuczіння, підкріплена численними спостереженнями за розвитком дітей, знаходить значну підтримку серед зарубіжних і вітчизняних фахівців. Зокрема, А.А. Реан зазначає: “...різниця між неагресивними і агресивними дітьми полягає не в тому, що останні в ситуації міжособистісного конфлікту надають перевагу агресивним методам його розв’язання, а в тому, що агресивні діти, на відміну від неагресивних, позбавлені альтернативи, оскільки в їхньому поведінковому репертуарі відсутні “сценарії” конструктивного

розв'язання конфліктної ситуації” [3, с. 53]. Дане висловлювання вказує на прямий зв'язок між проблемою агресії і вивченням конфліктів та пропонує розглядати стратегію поведінки людей в конфліктах як результат засвоєння тих чи інших моделей взаємодії.

Неоднозначність у поглядах вчених щодо значення, ролі перешкод та способів їх подолання на життєвому шляху дитини спостерігається в працях багатьох вчених. Зокрема, у дослідженнях О.А. Донченко і Т.М. Титаренко аналізується процес засвоєння дитиною нового досвіду при порушенні єдності вимог з боку дорослих. Йдеться про те, що, опинившись у складній ситуації, наприклад, під “обстрілом” суперечливих вимог, прагнучи догодити одночасно одному й іншому, дитина виносить з цього новий досвід поведінки, знаходить невідомі раніше їй форми виходу із конфлікту. Страждаючи, дитина дорослішає, зовнішні складнощі стають внутрішніми, щоб пізніше “повернутися” назовні на новому, вищому рівні розвитку. При цьому, система цілеспрямованих виховних впливів не є єдиним джерелом конфліктів, які переживає дитина. Велике значення мають також і випадкові впливи, в результаті яких індивід поступово соціалізується, стає повноправним членом суспільства [4].

Для сучасної психології характерним є визнання подвійної природи конфлікту, в тому числі і його позитивної ролі. Найважливіша позитивна функція конфлікту полягає в тому, що, будучи формою суперечності, конфлікт є джерелом розвитку. Характеризуючи позитивні сторони конфлікту, Н.В. Гришина розглядає його як нормальне явище, яке супроводжує як наше внутрішнє життя, так і нашу взаємодію з людьми. Хоча переживання конфліктів – важкий і болючий процес, однак це частина життя кожної людини. Як приклад авторка розглядає взаємини дітей і батьків, адже саме у цій площині постійно виникають суперечності між стилем їх взаємодії, який склався, і потребами дитини в його зміні. Ці суперечності неминучі, а в підлітковому віці, на думку фахівців, вони є обов'язковими і навіть бажаними компонентами дорослішання дитини. Втім батьки, інколи, притримуються іншої точки зору та панікують з приводу неслухняності, впертості своїх дітей, характеризуючи це явище як втрату контролю над ними. Такі події вони сприймають як загрозу батьківському авторитету, як небезпеку для дитини та як власну батьківську неспроможність. Подібні переживання батьків, зауважують психологи, є типовим наслідком неприйняття того факту, що конфліктність – це невід'ємна риса наших стосунків. Більше того, сімейні взаємини потенційно наділені високою конфліктністю, водночас саме подружні стосунки містять в собі можливість найбільшого емоційного задоволення [3].

Отже, як зазначає Н.В. Гришина, необхідно змінити ставлення до конфлікту як аномалії, оскільки при такому підході батьки будуть вимагати від дітей слухняності, визнання провини перед оточуючими і пригнічувати конфлікти в самих собі.

Видатний український психолог минулого століття Г.С. Костюк зазначає, що рушійними силами, джерелами розвитку особистості є внутрішні суперечності, які виникають в активному, дієвому пізнанні дитиною оточуючого світу: “Ці суперечності вирішуються, штовхають дитину до засвоєння нових способів поведінки, які відповідають потребам, що вирости” [4, с. 109]. Звичайно, цілеспрямовано створювати труднощі перед дитиною не лише не корисно, але й шкідливо для її психічного розвитку. Мова йде виключно про ті конфліктні переживання, які виникають на шляху кожної людини.

Сімейне життя дає дитині можливість стикатися з досить різноманітними конфліктними ситуаціями. Варіативне середовище сприяє оптимальному соціальному і емоційному розвитку дитини, стимулює формування її життєвого досвіду. Важливо, щоб батьки часто гралися з дитиною, розмовляли з нею, виявляли до неї теплі почуття, забезпечували ділове й особистісне спілкування з нею. Для нормального соціального й емоційного розвитку дитини батьки мають створити в сім’ї психологічний комфорт – “бажаний для дитини стан, який свідчить про гармонію у внутрішньому, психічному, і зовнішньому, соціальному, її житті” [5, с. 161].

Отже, аналізуючи особливості впливу сім’ї на становлення і розвиток особистості в процесі соціалізації, варто зосередити увагу саме на механізмах виховного впливу. Зокрема, російський психолог С.Л. Рубінштейн писав: “Виховувати – це означає, насамперед, самому жити справжнім життям і включати до нього тих, кого виховують, залучивши їх до самого цього життя. Це означає здійснювати вчинки, які самі були б цими людськими етичними умовами життя іншої людини, а не лише створювати матеріальні умови життя для неї” [7, с. 54].

Висновки. Аналіз літератури дозволяє розкрити актуальність вивчення феномена конфлікту як специфічної форми сімейної взаємодії, особливостей його впливу на процес соціалізації особистості дитини та виокремити основні умови і шляхи оптимізації сімейного спілкування.

Провідним чинником впливу сім’ї на зростаючу особистість є її якісні характеристики – гармонійність взаємин між членами сім’ї, позитивний психологічний клімат, пріоритет духовних цінностей, високий рівень культури.

Незважаючи на неоднозначність концептуальних підстав різних теорій у питанні впливу сім'ї на становлення зростаючої особистості, їх об'єднує уявлення про всеосяжну роль соціальних взаємодій у психічному розвитку дитини.

Огляд психологічної літератури дає можливість зробити висновок про те, що конфліктна сімейна взаємодія чинить як негативний, так і позитивний вплив на розвиток і соціалізацію особистості дитини. Негативне значення конфліктної взаємодії проявляється у засвоєнні жорстких та агресивних способів розв'язання конфліктних ситуацій, неадекватному сприйманні оточуючого середовища, знижує продуктивність спільної діяльності, характеризується високою психічною напруженістю та високим рівнем тривожності. Позитивний аспект полягає в тому, що конфлікти усувають джерела непорозумінь, стимулюють розвиток сім'ї, соціальну активність особистості і є особливими механізмами психологічного захисту.

Перспективи подальших розвідок. Поданий вище розгляд проблеми впливу конфліктної сімейної взаємодії на процес соціалізації особистості дитини не вичерпує всіх її аспектів. Перспективи подальших досліджень в контексті поданої проблематики пов'язані з плануванням та проведенням емпіричного вивчення феномена конфлікту як специфічної форми сімейної взаємодії в процесі соціалізації особистості; вивченням гендерних та вікових особливостей у становленні її соціальної та емоційної компетентності. Актуальним, на наш погляд, є продовження теоретико-експериментального вивчення даного питання стосовно різних вікових етапів розвитку особистості.

Список використаних джерел

1. Варій М. Й. Психологія особистості: Навч. посіб. – К.: Центр навчальної літератури, 2008. – 592 с.
2. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. / Под ред. А.В. Запорожца. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2007. – 464 с.
4. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность: конфликт, гармония. – 2-е изд., доп. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 175 с.
5. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. для вищ. навч. закладів. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

7. Дубровина И.В. Семья и социализация ребенка // Мир психологии. – 1998. – № 1. – С.54-57.
8. Основи соціальної психології: навч. посіб. / За ред. М.М. Слюсаревського. – К.: Міленіум, 2008.

Various approaches of home and foreign scientists who researched the problem of person socialization are analyzed here. Scientific positions of modern researchers are examined here according to peculiarities of family surrounding influence on child socialization process. Attention is based on psychological peculiarities and functions of conflict as if the specific kind of children and parents interaction.

Key words: socialization, personality, conflict interaction, family surrounding.

Отримано: 21.03.2010

УДК 159.922.7

А.В. Шамне

Діагностика психосоціального розвитку та фрустраційних реакцій підлітків в сучасних соціокультурних умовах

В роботі представлено результати створення, стандартизації та валідації модифікованого варіанту методики Розенцвейга для підлітків.

Ключові слова: фрустраційні реакції, стандартизація, валідація, методика, підлітки.

В работе представлены результаты создания, стандартизации и валидации модифицированного варианта методики Розенцвейга для подростков.

Ключевые слова: фрустрационные реакции, стандартизация, валидация, методика, подростки.

Фрустрація як психічний стан виявляється у відчуттях напруження, тривожності, відчаю, у появі агресивності, зниженні складності поведінки і рівня регуляції діяльності та може призводити до негативних характерологічних змін та неврозів. Вплив переживання стану фрустрації на розвиток особистості є особливо небезпечним в перехідні, кризові періоди розвитку і особливо в період

підліткового віку. В зв'язку з цим особливого значення набуває проблема толерантності (стійкості) особистості до фрустрації.

Різні аспекти проблеми фрустраційних станів та реакцій розкриваються у роботах С.Розенцвейга, Ф.Є.Василюка, М.Д.Лєвітова, Є.П.Ільїна, Т.А.Немчінової, Л.Берковиця, Дж.Долларда, С.Майєра, Н.Міллера, Р.Лоунсона та інших, в яких накопичений великий теоретичний та експериментальний матеріал. Однак процес теоретичного осмислення явища фрустрації далекий від свого завершення. Це відображається як у збільшенні наукових публікацій на цю тему, так і у багатозначності основних понять цієї області дослідження. Недостатньо уваги приділяється вивченню вікових аспектів природи фрустраційних станів, вимагає подальшої розробки удосконалення методичного забезпечення експериментального вивчення станів фрустрації. Останнє пов'язано, передусім, з необхідністю отримання валідних та надійних даних щодо особливостей фрустраційних реакцій дітей 11-18 рр., тобто представників підліткового та раннього юнацького віку.

Основною та найбільш відомою на сьогодні є методика вивчення фрустраційних реакцій, розроблена С.Розенцвейгом (Rosenzweig Picture – Frustration Study, PF Study). Малюнковий тест С.Розенцвейга має дві форми: дитячий та дорослий варіанти, які суттєво відрізняються за змістом стимульного матеріалу.

Найбільш відомою з них є дорослий варіант експериментально-психологічної методики вивчення фрустраційних реакцій – проєктивна методика дослідження особистості. Вона була запропонована С.Розенцвейгом в 1945 році на основі розробленої ним теорії фрустрації та названа “Методика малюнкової фрустрації” [3].

Методика складається з 24 малюнків. Всі ситуації, які зображені на малюнках, можна поділити на дві основні групи: 1) ситуації “перешкоди” (“егоблокінгові”, за термінологією С.Розенцвейга). В цих випадках перепона, персонаж або предмет фруструє якимось чином персонаж, що знаходиться на малюнку справа; 2) ситуації “звинувачення” (“суперегоблокінгові”). В цих ситуаціях персонаж, намальований справа, звинувачується в чомусь або його притягують до відповідальності. Процедура експерименту організовується згідно з інструкцією, яка додається до набору малюнків.

Оцінка отриманих результатів, у відповідності з теорією С.Розенцвейга, здійснюється за напрямом реакції (агресії) та її типу. За напрямом фрустраційні реакції поділяються на: а) екстрапунітивні (extrapunitive); б) інтропунітивні (intropunitive); в) імпунітивні (impunitive). Для позначення описаних реакцій використовуються літери Е, І, М відповідно. Крім цього, існує поділ за типом реакцій:

а) перешкоджаюче-домінантні (Е,І,М ; б) самозахисні (Е,І,М); в) “дозволяючі” (потребово-настійливі) (е,і,м). Крім кількісної та якісної оцінок спрямованості і типу реакцій, у фруструючих ситуаціях на основі стандартних відповідей розраховується “показник групової конформності” (GCR), який дозволяє визначати ступінь соціальної адаптації індивіда.

Слід підкреслити, що тест Розенцвейга є достатньою структурованою методикою, спрямованою на певну область поведінки, яка має відносно об’єктивну процедуру оцінки та більш доступна статистичному аналізу, ніж більшість проєктивних методик. Л.Ф.Бурлачук і С.М.Морозов, спираючись на дані зарубіжної літератури, наводять високі показники коефіцієнта надійності ретестової (0,6-0,8) та валідності (особливо за параметром екстрапунітивності – 0,747) [2].

Зрозуміло, що використовуючи дорослий варіант методики вивчення фрустраційних реакцій для обстеження представників підліткового та навіть раннього юнацького віку, дослідник ризикує отримати результати з суттєвими похибками. Дорослий варіант методики не може використовуватися для діагностики дітей підліткового віку (11-15 рр.), тому що достатньо велика кількість ситуацій тесту є для них малознайомими та не пов’язані з їх актуальними потребами. Це стосується, наприклад, ситуації № 13 (посадова особа – відвідувачу: “Я не можу вас прийняти, хоча вчора ми домовлялися”), №16 (один водій–іншому: “Ви не мали ніякого права мене переганяти”), №17 (представник ДАІ– водію: “Що ви собі думаєте, коли їдете повз школи зі швидкістю 80 кілометрів на годину”). Отже, дорослий варіант методики не може використовуватися для діагностики дітей підліткового віку, тому що достатньо велика кількість ситуацій тесту соціально не апробовані підлітками (малюнки №4,5,7,9,13,16,19,23) з причини відсутності досвіду самостійного життя, обмеження свободи вибору форм діяльності тощо. Все вищезазначене обмежує і обстеження старших підлітків (15років), а частково і старшокласників (16-17років) як представників раннього юнацького віку.

Поряд з цим викликає сумніви і можливість використання при діагностиці фрустраційних реакцій підлітків та юнаків дитячого варіанта тесту С.Розенцвейга для дітей 4-14 років. По-перше, нагадаємо, що в дитячому варіанті (для дітей 4-14 років) представлено типові ситуації спілкування та життєдіяльності дитини дошкільного та молодшого шкільного віку, пов’язані з типовими потребами, що виникають в ігровій та навчальній видах діяльності, які є, до речі, провідними в ці періоди [3].

По-друге, дитячий варіант тесту С.Розенцвейга був створений у 1945 р. і в даному випадку (на відміну, наприклад, від тестів інтелекту та ін.) рік створення – це важлива характеристика, яка може вплинути на надійність та валідність методики, в основу якої покладено ситуації соціальної взаємодії. Світ стрімко змінюється, що супроводжується явищами акселерації, зсувом вікових норм, зміною соціальних норм та зразків поведінки, методів навчання та змісту завдань. В сучасних умовах ефективність дитячого варіанта методики фрустраційних реакцій С.Розенцвейга при діагностиці сучасних підлітків може бути поставлена як питання. Показали це результати використання дитячого варіанта методики фрустраційних реакцій у 7-9 –х класах (12-15 рр.), які виявили неадекватність відповідей підлітків на стимульний матеріал. Частина підлітків (8%) відмовлялася виконувати завдання тесту, мотивуючи це тим, що вони вже давно були такими маленькими та не уявляють, як би вони реагували в запропонованих ситуаціях. У частини підлітків (переважно учнів 8-9 класів) емоційні реакції унеможливлювали виконання окремих завдань, на яких персонаж, що відповідає: а) знаходиться у мало знайомій для сучасного підлітка ситуації (№ 2,21); б) за зовнішніми та контекстно-поведінковими ознаками може бути віднесений до дошкільного віку (малюнки № 3, 5, 7, 14, 19, 20).

Останнє фактично актуалізувало у досліджуваних потребу бути та вважатися дорослими як основне новоутворення підліткового віку та призводило в окремих випадках до відмови відповідати та сильних емоційних реакцій по типу: “Для кого взагалі цей тест?”, “За кого ви нас маєте?”, “Я не буду відповідати”. У деяких випадках (8-10% у 8-9 класах) досліджувані давали випадкові, формальні відповіді або використовували позиційний стиль відповіді (завжди згоден або навпаки). З метою прояснення ситуації ми провели анкетування підлітків.

Хоча персонажі не мають рис та міміки, 88% опитаних нами підлітків (загальна кількість – 39) більш-менш однозначно відповіли, що на малюнках №1, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 14, 16, 20, 21 зображено дитину дошкільного віку (4-6 років), а на малюнках №4, 6, 13, 22, 23, 24 – дитину молодшого шкільного віку (7-10 років). Відносно всіх інших малюнків визначено, що зображені на них персонажі можуть бути у віці 5–9 років.

Отже, було визначено, що персонажі тесту не можуть бути ідентифіковані підлітками 12–15 років як представники їх вікової групи, що може ускладнювати процес усвідомлення ряду завдань як таких, що викликають фрустраційні реакції. Дитині підліткового

віку, яка фізично та психологічно відчуває себе дорослою людиною (“почуття дорослості”, статеве дозрівання), дійсно важко сприйняти як фруструючі ситуації, коли недоступна іграшка (№3,5,8,9), батьки використовують засоби покарання, характерні для дошкільного віку (№10,17), спілкування з однолітками здійснюється на основі нетипових для підлітка ситуацій (№2,8,9,16,20,21), дорослі є учасниками не характерних для підлітка ситуацій звинувачення (№7,14,19).

Ми вважаємо, що в сучасних соціокультурних умовах (розвиток суспільства інформаційних технологій, нові суспільно-політичні та ідеологічні реалії, явище прогресуючої акселерації тощо) дитячий варіант методики фрустраційних реакцій С.Розенцвейга виявляється недостатньо чутливим за своїм змістом до соціально-психологічних характеристик сучасних підлітків.

Отже, в результаті емпіричного використання та аналізу стимульного матеріалу дитячого та дорослого варіантів методики С.Розенцвейга, ми дійшли висновку про обмеженість та непрезентативність їх використання при діагностуванні фрустраційних реакцій підлітків. Саме тому однією з задач дослідження стала розробка модифікованого варіанта стимульних малюнків для підлітків 12-15 років. Було поставлено такі завдання: 1) на основі поетапного пошукового дослідження здійснити розробку змісту малюнків модифікованого варіанта малюнків тексту С.Розенцвейга для підлітків 12-15 років; 2) здійснити первинну стандартизацію та валідизацію модифікованого варіанта малюнків тексту С.Розенцвейга для підлітків на виборці школярів 7-9 класів.

Як критерій валідизації було обрано кореляційний зв'язок даних модифікованого та класичного варіанта малюнків тесту фрустраційних реакцій (вибірка 100 досліджуваних). Особливу увагу ми звернули на вже розроблені модифіковані варіанти малюнків тесту. Аналіз теоретичної літератури та різноманітних довідників з психодіагностики показав, що перший варіант методики малюнкової фрустрації було створено самим С.Розенцвейгом для обстеження дітей у віці 4-14 років (С.Розенцвейг зі співавтором, 1945). Пізніше було створено модифікації методики, призначенням яких було вивчення ставлення до національних меншин, до проблем збереження миру тощо. В СРСР методика Розенцвейга використовувалася для диференційної діагностики неврозів та при прогнозуванні суспільно небезпечних дій психічно хворих (Н.В.Тарабаріна, 1973). В Україні модифікований варіант тесту фрустраційних реакцій розроблено з метою психологічної діагностики емоційних реакцій педагогів у напружених ситуаціях діяльності та рівня їх професійної адаптації

(Чорнобривкин В.Н., Чорнобривкина В.А. , 2000). Крім цього, існують різні модифікації класичного варіанта методики С.Розенцвейга: модифікація, розроблена в науково-дослідницькому інституті ім.В.М.Бехтерева Н.В.Тарабаріною, модифікація Є.С.Чугунової та Н.Г.Хітрової “Ділові ситуації” тощо.

Процес створення, стандартизації та валідації модифікованого варіанта малюнквого тесту фрустраційних реакцій для підлітків пройшов декілька етапів.

На першому етапі нашого дослідження вирішувалося питання розробки змісту малюнків для дітей 12–15 років, який відповідав би віковим особливостям та відображав актуальні потреби підлітків. У зв’язку з поставленою метою були вирішені такі завдання: 1) проведено анкетування підлітків у віці 12–15 років з метою створення стимульного матеріалу з оновленим змістом; 2) розроблено модифікований варіант методики С.Розенцвейга для дітей 12–15 років; 3) перевірено валідність модифікованого варіанта тесту С.Розенцвейга для підлітків.

Анкетування проводилось нашою дипломницею Сушко Інною на базі середніх загальноосвітніх шкіл № 102 та № 114. Чисельність вибірки складала 180 досліджуваних у віці 11–15 років, які письмово відповідали на запропоновані питання.

1. Опишіть ситуації з вашого життя, в яких ви опинилися та наслідком яких було : а) незадоволення потреб ; б) звинувачення вас кимось ; в) почуття провини перед кимось ; г) гнів ; д) агресія.

2. У відносинах з ким ви найчастіше опинилися у названих вами ситуаціях:

а) у відносинах з батьками; б) у відносинах з вчителями; в) у відносинах з друзями. У разі необхідності підліткам надавалися короткі пояснення.

Зміст питань був визначений з урахуванням вікових особливостей підліткового віку, зокрема, пов’язаних з виникненням нових потреб та мотивів (потреба бути дорослим, компетентним, потреба у визнанні своєї дорослості, у прийнятті референтною групою, у підтвердженні позитивного “Я-образу” тощо).

Було також здійснено аналіз дитячого та дорослого варіантів тесту Розенцвейга з метою вибору стимульного матеріалу, який відповідає віковим особливостям підліткового віку за критеріями доступності, розуміння, значущості тощо. Результати анкетування оброблялися методом контент-аналізу з визначенням найбільш значущих ситуацій, що викликають фрустраційні реакції підлітків.

Таким чином, в запропонованій методиці зміст малюнків було складено на основі модифікації ряду ситуацій еталонних тестів

Розенцвейга (14 ситуацій) та контент-аналізу результатів анкетування (10 ситуацій). Стимульний матеріал нашої “підліткової” методики складається, таким чином, з 24 схематичних контурних малюнків, які відтворюють достатньо типові ситуації спілкування підлітка з ровесниками, батьками, вчителями.



Рис 1. Зміст малюнків модифікованого тесту С.Розенцвейга для підлітків (приклади)

Персонажі, що діють в ситуаціях, розрізняються за статтю, віком та соціальним ролями. 12 з 24 тестових завдань кваліфікуються як ситуації “перешкоди”, 12 – як ситуації “звинувачення”.

Реалізуючи технологію модифікації малюнкowego тесту С.Розенцвейга, ми виходили з необхідності організації цілісної стратегії створення, емпіричної апробації та використання методики. В континуумі “конструювання” – “застосування”, як відомо, основними є ситуації застосування, адаптації та конструювання методики [2].

Актуальною в нашому дослідженні є ситуація застосування вже існуючого тесту стосовно окремої вікової вибірки (підлітків) в сучасних соціокультурних умовах, що склало другий етап дослідження.

Ситуація “внутрішньо-культурного” переносу тесту на нову популяцію, що відрізняється від вибірки стандартизації віковими та культурними особливостями, поставила перед нами задачі: а) перевірки валідності методики з набором малюнків нового змісту, що

відображають типові фрустраційні ситуації сучасних підлітків; б) перевірки відповідності тестових норм, яка є наступним етапом роботи, оскільки тільки після отримання первинного позитивного результату при перевірці валідності, є сенс розширяти вибірку та реконструювати емпіричний розподіл тестових балів (квантілі цього розподілу в цьому випадку порівнюють з квантілями нормативного розподілу).

Порівняння результатів тесту з критеріями валідизації є базовою умовою процедури визначення критеріальної валідності тесту. Серед багатоманітності видів критеріїв валідизації (об'єктивних та суб'єктивних) нами, враховуючи наявність класичного варіанта методики, в як критерій валідизації було обрано дані дитячого варіанта малюнквого теста Розенцвейга, валідність якого є встановленою. Отже, конструктну (ступінь репрезентації досліджуваного психологічного конструкта в результатах теста) валідність ми виявляли шляхом визнання кореляції між балами основних факторів двох тестів – модифікованого нами та класичного варіанта методики С.Розенцвейга. Кореляційний зв'язок між результатами валідного теста та еталонної методики є, таким чином, мірою валідності.

В ході роботи з методикою була створена таблиця “Стандартних відповідей”, тобто тих відповідей, що найбільш часто виникають на певну ситуацію (більше 30%). Валідність тесту визначалась шляхом зіставлення його результатів, отриманих на стандартизованій вибірці, з результатами проведення фрустраційного тесту С.Розенцвейга (дитячий варіант) на цій же вибірці. Зіставлення результатів за двома тестами полягало у виявленні кореляційних зв'язків між ідентичними факторами методик.

На початку нашого дослідження був проведений аналіз відповідей досліджуваних за модифікованим варіантом тесту С.Розенцвейга для підлітків. Для апробації нового варіанта методики була створена вибірка стандартизації, яка відповідала основним вимогам дослідження (репрезентативність генеральної сукупності, для якої планується застосування модифікованого варіанта методики). Вибірка стандартизації складалася зі 100 досліджуваних у віці 12–15 років (50 хлопців та 50 дівчат).

Після аналізу отриманих даних були визначені частоти виділених факторів, якими оцінюються відповіді досліджуваних на кожну ситуацію тесту.

Аналізуючи відносну частоту факторів, що зустрічаються серед відповідей досліджуваних на певну ситуацію тесту, можна зробити наступні висновки:

- найбільший процент відповідей по фактору Е спостерігається в ситуаціях 6 (43%), 9(47%), 10 (41%), 12 (37%), 14 (42%), 16 (34%), 21 (49%), 23 (49%). Це відповіді з екстрапунітивною реакцією з фіксацією на самозахисті;
- найбільший процент відповідей досліджуваних по фактору І спостерігається в ситуаціях 2 (39%), 16 (38%), 19 (42%), 20(38%). Це відповіді з інтропунітивними реакціями з фіксацією на самозахисті;
- по фактора Е' високий процент відповідей відмічено в ситуаціях 7 (42%), 15 (32%), 18 (32%). Це відповіді з екстрапунітивною реакцією з фіксацією на перешкоді;
- по фактору М' (імпунітивні реакції з фіксацією на перешкоді) найбільший процент відповідей спостерігається в ситуаціях 1 (37%), 12 (35%), 22 (44%), 24 (42%);
- по фактору е спостерігається високий процент відповідей в ситуаціях 1 (33%), 13 (39%), 18 (38%). Це відповіді з екстрапунітивними реакціями з фіксацією на вирішенні проблеми;
- високий процент відповідей відмічено по фактору і (інтропунітивні реакції з фіксацією на вирішенні проблеми) в ситуаціях 5 (42%), 14 (34%);
- домінування фактора М (імпунітивні реакції з фіксацією на самозахисті), m (імпунітивні реакції з фіксацією на вирішенні проблеми), І' (інтропунітивні реакції з фіксацією на перешкоді) в даній експериментальній групі не виявлено за жодною ситуацією тесту.
- у відповідях досліджуваних на ситуації 3,4,8,11,17 не виявлено домінуючих факторів, тобто розподілення частот за всіма факторами є більш менш рівномірним.

Отже, після первинної обробки даних, отриманих на стандартизованій вибірці, ми виявили основні тенденції відповідей на кожну ситуацію тесту.

Для подальшого дослідження ми використали біноміальний критерій. Цей критерій використовується для виявлення статистично значимих розбіжностей у співвідношенні чисельності факторів для кожної ситуації тесту. Зважаючи на той факт, що в нашому дослідженні кількість градацій більше двох, то був застосований критерій χ^2 -Пірсона, або критерій узгодження (емпіричного та теоретичного).

За допомогою даного критерію було статистично перевірено припущення щодо домінування виділених факторів по кожній ситуації тесту.

За результатами статистичного аналізу по кожній ситуації тесту були виявлені статистично значущі розбіжності у відповідях

досліджуваних (на рівні $p < 0,05$ та $p < 0,01$). Отже, наше припущення про домінування певних факторів статистично підтвердилось. Слід відмітити, що в ході дослідження було виявлено наявність парних факторів в ситуаціях 1 (М'; е), 12 (М'; Е), 14 (Е; і), 16 (Е; І). За допомогою критерію χ^2 –Пірсона було перевірено припущення про рівнозначне домінування вказаних факторів при оцінці цих ситуацій в експериментальній групі (стандартизованій вибірці).

Статистично значимі (на рівні $p < 0,01$) імовірності появи факторів визначили характерні для конкретної ситуації відповіді. За аналогією з класичним тестом на основі отриманих даних була створена таблиця “стандартних відповідей” для модифікованого варіанта тесту С.Розенцвейга для підлітків, що використовується для підрахунку індивідуального коефіцієнта соціальної адаптації досліджуваного до свого оточення.

Слід зауважити той факт, що висновки, отримані в ході стандартизації методики, є статистично перевіреними. Це дозволяє розповсюджувати отримані висновки на генеральну сукупність.

Валідність модифікованого тесту С.Розенцвейга для підлітків була перевірена шляхом виявлення кореляційних зв'язків між індивідуальними показниками, отриманими на вибірці стандартизації по тесту С.Розенцвейга (дитячий варіант) та модифікованому варіанту методики С.Розенцвейга для підлітків.

Для проведення кореляційного аналізу були визначені індивідуальні показники досліджуваних по кожному фактору: показники, отримані за результатами тесту С.Розенцвейга (дитячий варіант), та показники, отримані за результатами модифікованого варіанту тесту С.Розенцвейга для підлітків.

У результаті кореляційного аналізу були отримані такі результати:

- найбільш статистично значимі позитивні кореляційні зв'язки виявлено між показниками за факторами Е ($p < 0,05$), Е' ($p < 0,05$), е ($p < 0,05$), і ($p < 0,05$), м ($p < 0,05$);
- на рівні статистичної тенденції виявлено позитивні зв'язки між показниками за факторами І ($p < 0,1$), М ($p < 0,1$), І ($p < 0,1$);
- за результатами кореляційного аналізу не виявлено статистично значущого зв'язку між показниками за фактором М'.

Результати кореляційного аналізу між ідентичними факторами методик представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу між показниками реакції на фрустрацію за методикою С.Розенцвейга (дитячий варіант) та модифікованим тестом С.Розенцвейга для підлітків.

Фактори		Варіант розенцвейга для дітей 4-14 рр.								
		Е	І	М	Е'	Г'	М'	е	і	М
ПІДЛІТКОВИЙ ВАРІАНТ	Е	0,199**								
	І		0,171*							
	М			0,185*						
	Е'				0,231**					
	Г'					0,168*				
	М'						0,154			
	Е							0,241**		
	І								0,197**	
	М									0,209**

Для ступенів свободи 100 значення t – критерію 0,197 при рівні значущості 5% ; 0,256 при рівні значущості 1% ; 0,324 при рівні значущості 0,1% .

* $p < 0,1$ (виявлено зв'язок між показниками лише на рівні статистичної тенденції).

** $p < 0,05$ (виявлено статистично достовірний зв'язок між показниками).

*** $p < 0,01$ (виявлено статистично достовірний зв'язок між показниками).

**** $p < 0,001$ (виявлено статистично достовірний зв'язок між показниками).

Отже, за результатами перевірки модифікованого варіанта методики С.Розенцвейга для підлітків на валідність можна зробити висновки, що даний варіант методики виявляє такі самі ознаки, що і покладений в її основу метод виявлення фрустраційних реакцій С.Розенцвейга. Цей висновок базується на тому, що виявлено позитивні зв'язки між ідентичними факторами обох методик (табл.1). Особливо тісні зв'язки отримано по факторах Е, Е', і, незначні кореляційні зв'язки виявлено по факторах І, І', М. Це говорить про те, що “підлітковий” варіант тесту діагностує ті самі ознаки, що й оригінальний варіант методики С.Розенцвейга.

Стимульний матеріал “підліткової” методики був розроблений з урахуванням вікових особливостей підліткового віку, зокрема, пов'язаних з виникненням нових потреб та мотивів. Саме тому було виявлено деякі відмінності в результатах діагностики фрустраційних реакцій підлітків по обох методиках. Так, “підлітковий” варіант

тесту дозволяє більш чітко діагностувати особливості емоційного реагування на ситуації незадоволення потреби у дорослості, самостійності, незалежності з боку значущих дорослих – батьків, вчителів, особливості переживання фрустраційних станів в ситуаціях нереалізованості потреби у компетентності, визнанні з боку референтної групи. Результати діагностики на основі модифікованого тесту показали більший відсоток екстрапунітивних реакцій, спрямованих на дорослих як зовнішню причину, джерело перепон та звинувачень, більший відсоток використання самозахисного типу реакції, пов'язаного з питанням власної провини, меншу кількість NP – реакцій, що виражається у готовності індивіда розв'язати проблему. Це дозволяє розглядати “підлітковий” варіант тесту як більш чутливий до емоційного реагування підлітків в значущих для них ситуаціях. Таким чином, статистично достовірні результати, отримані нами в процесі стандартизації та валідації методики, дозволили визначити модифікований варіант методики для підлітків як такий, що може бути застосований для подальших досліджень серед генеральної сукупності.

Список використаних джерел

1. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика/ А.А. Бодалев, В.В. Столин. – СПб.: Речь, 2006. – 440 с.
2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике/ Л.Ф.Бурлачук, С.М. Морозов.– СПб.: Питер, 2001. – 528 с.
3. Тест Розенцвейга (детский и взрослый варианты)[Учебно-методическое пособие]/ Сост. И.Б. Дерманова. – СПб.: Речь, 2002. – 62 с.

The article deals with the results of creation, standardization and validity of the modified variant of Rosenzweig's methods for adolescents.

Key-words: frustrative reactions, standardization , validity, methods, adolescents.

Отримано: 12.03.2010

МАТЕРИНСЬКА ІДЕНТИЧНІСТЬ У СТРУКТУРІ Я-КОНЦЕПЦІЇ ЖІНКИ

У статті обґрунтовується доцільність використання та сутнісний зміст терміна “материнська ідентичність”; розкривається співвідношення даного психологічного конструкту з термінами “особистісна ідентичність”, “гендерна ідентичність”, “національна ідентичність” та ін. Висвітлюється питання співвідношення різних видів ідентичності у структурі Я-концепції особистості жінки.

Ключові слова: ідентичність, материнська ідентичність, особистісна ідентичність, соціальна ідентичність, Я-концепція.

В статтю обосновується целесообразность использования и содержание термина “материнская идентичность”; раскрывается соотношение этого психологического конструкта с терминами “личностная идентичность”, “гендерная идентичность”, “национальная идентичность” и др. Освещается вопрос соотношения разных видов идентичности в структуре Я-концепции личности женщины.

Ключевые слова: идентичность, материнская идентичность, личностная идентичность, социальная идентичность, Я-концепция.

Актуальність проблеми. Сьогодні одним з перспективних напрямків розвитку психологічного знання є вивчення питань відповідального батьківства і материнства, вагітності, проблем абортів та післяабортного синдрому тощо. Враховуючи щоразу зростаючу кількість праць, присвячених окресленій тематиці, можна говорити про виділення в окрему наукову галузь психології батьківства [3; 8; 12-14; 16], предметом вивчення якої виступають психологічні особливості становлення жінки як матері і чоловіка як батька. Це молода галузь, і одним з її завдань є розробка та обґрунтування власного понятійного, термінологічного апарату. Так, наприклад, у дослідженнях, присвячених вивченню особливостей становлення материнства, обґрунтовується поняття материнської потребнісно-мотиваційної сфери (Філіппова Г. Г.). Розкривається її структура (потребнісно-мотиваційний блок, операційний та ціннісно-смісловий блоки), функції, етапи становлення в онтогенезі [12–14]. Також вказується, що материнська потребнісно-мотиваційна сфера входить до складу репродуктивної системи. І переважна більшість наукових досліджень в руслі психології материнства спираються власне на такий підхід – вивчення

материнства як потребнісно-мотиваційної сфери особистості жінки (Брутман В. І., Васильєва О. С., Мальована Ю. М., Мещерякова С. Ю., Лискіна Н. І., Родіонова М. С. та ін.). Якщо ж уважно проаналізувати основні положення даного підходу, то можна зробити висновок, що така позиція передбачає дослідження материнства як забезпечення відповідних умов для розвитку дитини (як систему дитячо-материнських взаємин). Натомість проблема самосприймання і переживання жінкою себе як матері розглядається досить незначною мірою – в основному у контексті вивчення психологічної адаптації до вагітності. Такий підхід недостатньо розкриває материнство як частину власне особистісної сфери жінки. Залишаються малодослідженими багато питань. До прикладу, як жінка оцінює себе як матір? Як можна оптимально дослідити характерні психологічні відмінності “добрих” матерів, матерів з різного роду девіаціями, психічними відхиленнями, юних матерів? Якими характеристиками доцільно користуватися для опису “доброї” чи “середньостатистичної” матері? За допомогою яких методів можна здійснювати такі дослідження? Який категоріальний апарат доцільно використовувати для оцінки материнських якостей? Яке значення має материнство для самореалізації жінки? та ін.

Повторимо ще раз, *розгляд материнства як потребнісно-мотиваційної сфери – це вивчення материнства з точки зору дитячо-материнських взаємин*. Безперечно, це потужний, добре теоретично та експериментально обґрунтований напрям, чудово систематизований завдяки, найперше, праці Г. Г. Філіппової. Разом з тим, з нашої точки зору, *сьогодні доцільно розвивати дослідження і в іншому напрямі – вивчати феномен материнства з позиції самосприймання, переживання, самоосмислення жінки як матері в ракурсі того, яке місце займає материнство в особистісній сфері жінки, її Я-концепції, Я-образі*. Тому метою нашої роботи є дослідження питання доцільності введення у науковий обіг поняття “материнська ідентичність”, обґрунтування його сутнісного змісту та співвідношення з іншими важливими психологічними конструктами – особистісною ідентичністю, гендерною, професійною, національною, громадянською та іншими видами ідентичності.

Коли ми вивчаємо людину, як представника етнічної спільноти, ми говоримо про етнічну ідентичність, вивчаємо громадянина – стверджуємо існування громадянської ідентичності. Досліджуємо людину як працівника у певній сфері діяльності – обґрунтовуємо поняття професійної ідентичності, вивчаємо психологічні особливості чоловіків і жінок – вказуємо на гендерну ідентичність. А ще в психології особистості відомі поняття особистісної та соціальної

ідентичності, тілесної, статевої, рольової, ядерної, усвідомленої і неусвідомленої та інших видів ідентичності [1-2; 5-7; 10-11; 17-26].

Сім'я, народження і виховання дітей – це та сфера, в яку жінка вкладає багато, а інколи і максимум зусиль, енергії, часу. Роль матері і пов'язані з нею думки, емоції, почуття, дії та вчинки, поведінка загалом займають чільне місце в житті жінки. Інколи (сьогодні вже – інколи) материнство може мати більшу вагу, ніж професійні обов'язки чи громадянська позиція. Тому ми маємо право говорити про таке психологічне утворення, як материнська ідентичність. З нашої точки зору, обґрунтування теоретичного конструкту “материнська ідентичність” та його експериментальне вивчення дасть змогу систематизувати і оптимізувати дослідження жінки як матері, дозволить виявити реальне місце та значення материнства у структурі особистості жінки, а також стане поштовхом для розвитку і вдосконалення системи психологічної допомоги дівчатам, які готуються до сімейного життя, вагітним жінкам та матерям.

Перш ніж приступити до теоретичного осмислення конструкту “материнська ідентичність”, проаналізуємо поняття ідентичності, її структуру, генезис, особливості становлення, взаємозв'язку з іншими психологічними конструктами (Я-образ, Я-концепція, особистість, різні види ідентичностей тощо), охарактеризуємо наявні в науці підходи до вивчення ідентичності та її видів.

Питання ідентичності вивчалися у психології з різних позицій, зокрема можна виділити такі підходи до дослідження виокремленого питання.

I. Психоаналітичний підхід, в руслі якого найбільш суттєвий внесок у вивчення ідентичності належить Е. Еріксону. Згідно з положеннями його концепції ядром, навколо якого будується особистість, є “его-ідентичність”. Е. Еріксон вказує, що розвиток ідентичності неможливий поза синтезом ідентифікацій, які мали місце в процесі соціалізації [5]. Еріксон стверджував, що ідентичність розвивається протягом всього життя людини, цей процес охоплює одночасно диференціацію та інтеграцію різних взаємопов'язаних елементів (ідентифікацій), які утворюють для кожної людини унікальну структуру.

II. Когнітивний підхід (Г. Брейкуелл, Дж. Тернер, Г. Теджфел, М. Яромовіц та ін.). *Ідентичність* уявляється як когнітивна система, що має дві підсистеми: *особистісну і соціальну*. За Г. Теджфелом [25], це два полюси єдиного біполярного континууму, вибір форми поведінки в якому здійснюється залежно від того, яка саме ідентичність актуалізується. Соціальна ідентичність розуміється як та частина індивідуальної Я-концепції, котра зв'язана зі знаннями

індивіда про власну приналежність до соціальної групи або кількох груп разом з ціннісними та емоційними проявами цієї приналежності. Особистісна ідентичність визначається через фізичні, інтелектуальні та моральні особистісні риси.

На думку Г. Брейкуелл [6], динаміка ідентичності людини – це процес безперервної діалектичної взаємодії особистісної і соціальної ідентичності. Ідентичність людини є результатом взаємодії особистісної та соціальної ідентичностей. Структура ідентичності розвивається протягом всього життя людини у відповідності зі змінами соціального контексту. Причому одні люди володіють строгою ієрархічною структурою змістовних елементів ідентичності, а інші – лише хаотичним набором окремих елементів.

III. Вивчення ідентичності в руслі символічного інтеракціонізму (Е. Гоффман, Дж. Г. Мід, Р. Фогельсон, Дж. Хабермас та ін.). Так, Дж. Мід під ідентичністю розумів здатність сприймати свою поведінку та життя як єдине ціле [10]. Вчений також розглядає стадії або форми інтерсуб'єктної активності як основи розвитку ідентичності: мова (“лінгвістичний акт”), гра і колективна гра. Граючись, дитина вчиться відноситися до ідентичності інших, починає відчувати роль не лише іншого, але й свою, оскільки її ідентичність підтверджується реакціями інших учасників гри. Ідентифікуючи себе під час гри зі значимим іншим, дитина формує власну ідентичність.

Ю. Хабермас запропонував концепцію балансу ідентичності: особистісна та соціальна ідентичності являють собою два виміри і в сукупності утворюють Я-ідентичність. Вертикальний вимір – особистісна ідентичність – забезпечує зв'язність історії життя людини. Горизонтальний вимір – соціальна ідентичність – забезпечує можливість виконувати різні вимоги всіх ролевих систем, до яких належить людина.

IV. Статусний підхід Дж. Марсія, згідно з якими ідентичність розглядається як структура еґо – внутрішня, самостворювана, динамічна організація потреб, здібностей, переконань та індивідуальної історії. Вчений висунув гіпотезу, згідно з якою ідентичність проявляється через спостережувані паттерни “вирішення проблем” [6].

V. Ціннісно-вольовий підхід А. Ватермана. На думку вченого, ідентичність пов'язана з наявністю чіткого самовизначення, котре включає вибір цілей, життєвих цінностей, яким людина слідує протягом всього життя. А. Ватерман виокремлює чотири сфери життя, найбільш значущі для формування ідентичності: 1) вибір професії; 2) прийняття та переоцінка релігійних та моральних переконань; 3) вироблення політичних поглядів; 4) прийняття

набору соціальних ролей, включаючи статеві ролі та очікування стосовно подружжя і батьківства [26].

VI. Структурно-динамічний напрям у вивченні ідентичності, представниками якого є в основному вітчизняні науковці (Б. Г. Ананьєв, М. Й. Боришевський, П. В. Лушин, В. В. Столін, Л. Б. Шнейдер, В. А. Ядов та ін.). Працюючи в руслі даного напрямку, відомий психолог Л. Б. Шнейдер розглядає ідентичність як синтез всіх характеристик людини в унікальну структуру, яка визначається і змінюється в результаті орієнтації в соціальному середовищі, котре постійно змінюється. Соціальними психологами (К. В. Коростеліна, С. Московічі, Л. Е. Орбан-Лембрик, Г. У. Солдатова, Дж. Шрогер, С. Стрікер та ін.) соціальна ідентичність розглядається як важливий регулятор міжгрупових стосунків. Вказується, що для вивчення соціальної ідентичності необхідно використовувати генетичний (С.Д.Максименко) та структурний (Б. Г. Ананьєв) підходи. Загалом, під ідентичністю розуміють *динамічну структуру*, що розвивається нелінійно і нерівномірно та визначається прагненням особистості до цілісності. Крім того, В. А. Ядов вказує, що *соціальна ідентичність* має ієрархічну будову, проте питання про взаємовплив різних соціальних ідентичностей залишається ще недостатньо вивченим.

У даному контексті для нас є дуже цікавою думка С. Московічі. Вчений вказував, що *основу ідентифікаційної матриці людини складає велика сукупність ідентичностей. І саме та ідентичність, яка стає провідною на певний момент, організує свою ієрархію і свій порядок в структурі ідентифікаційної матриці. Саме вона визначає параметри, за якими відбувається соціально-психологічне порівняння* [22].

Як бачимо, у зарубіжній і вітчизняній науковій думці склалися традиції дослідження ідентичності як індивідуального та соціального феномена [1-2; 4-7; 10-11; 17-26]. Найчастіше виділяють два аспекти ідентичності: особистісний і соціальний. Особистісна ідентичність – це динамічна структура, яка визначається прагненням людини до цілісності, вона розвивається протягом усього життя, проходить через подолання криз, може змінюватися в прогресивному і регресивному напрямках. Зміни ідентичності обумовлені соціальними змінами. Соціальна ідентичність – це цілісне динамічне утворення, яке виступає як система ключових соціальних конструктів особистості. Вона активно конструюється суб'єктом, котрий перебуває у ситуації переоцінки свого місця в новому соціальному середовищі, під час соціального порівняння. Соціальна ідентичність є когнітивно-мотиваційною основою сприйняття індивідом соціальних цінностей. Головний смисл цієї системи спрямований на

забезпечення адаптації до соціальних умов [7, с. 84]. Розвиток соціальної ідентичності полягає в синтезі ідентифікацій, що спостерігаються в процесі соціалізації. Вирішальну роль у становленні особистісної та інших видів ідентичності відіграє процес соціалізації. В основі механізму ідентифікації лежать три компоненти: когнітивний, емоційний та поведінковий. *Система соціальних ідентичностей особистості є структурним елементом Я-концепції особистості. Свідомість людини організована за типом ідентифікаційної матриці, величина якої залежить від кількості соціальних груп та соціальних ролей, з якими людина себе ідентифікує* (рис. 1.).

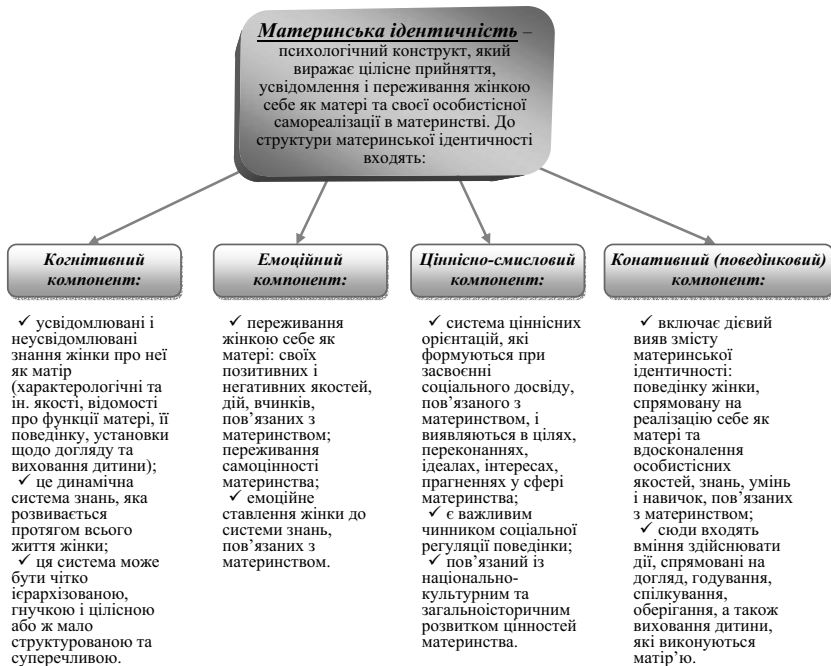


Рис. 1. Схематичне зображення структури материнської ідентичності

Перш ніж приступити до осмислення конструкту “материнська ідентичність”, розглянемо питання співвідношення понять різних видів ідентичності та Я-концепції, що дасть нам змогу більш чітко і точно визначити місце материнства у структурі особистості.

Як вказує відомий український соціальний психолог Л. Е. Орбан-Лембрик, Я-концепція – це “цілісний, хоч і не позбавлений внутрішніх суперечностей образ власного “Я”, стійка, певною мірою

усвідомлена система уявлень індивіда про себе, на основі якої він вибудовує свою взаємодію з іншими людьми і ставлення до себе” [9, с.84]. Я-концепція – це оцінно-пізнавальна система, яка формується під впливом досвіду кожного індивіда. Ця система становить основу вищої саморегуляції людини, на базі якої вона будує свої стосунки зі світом, що її оточує [2, с. 342–343]. Враховуючи попередні відомості, можна сказати, що Я-концепція є об’єднуючим центром матриці ідентичностей людини.

Розглядаючи динаміку становлення жінки як матері, можна зауважити, що тут можливі кілька шляхів соціально-психологічного розвитку ситуації – сприятливий, коли становлення жінки як матері завершується формуванням материнської ідентичності, і несприятливий, коли формується дифузна материнська ідентичність або жінка виконує роль матері формально і материнська ідентичність не формується взагалі.

Перш ніж розглянути сприятливий шлях становлення жінки як матері, зауважимо, що ми приймаємо періодизацію онтогенетичного розвитку материнства, яку запропонувала Г. Г. Філіппова, і вважаємо, що під час розгортання всіх шести етапів онтогенезу поруч із становленням материнства як потребнісно-мотиваційної сфери відбувається процес становлення материнської ідентичності як її центрального утворення.

За умов благополучного перебігу перших чотирьох етапів онтогенезу материнства (взаємодії з власною матір’ю, ігрового, етапу няньчення, етапу диференціації мотиваційних основ материнської і статевої сфер [12-14]), коли дівчинка має стійкий позитивний емоційно-психологічний зв’язок з власною мамою, отримує перший, причому позитивний досвід взаємодії з немовлятами (молодші братики-сестрички, племінники), відбувається процес ідентифікації дівчинки з матір’ю та закладаються основи самоідентифікації з роллю матері. Під час наступного етапу – взаємодії з власною дитиною (вагітність, пологи, післяпологовий період) ці процеси інтенсифікуються – в першу чергу у зв’язку з переживаннями першої вагітності (криза першої вагітності, яка вивчалася Н. В. Боровиковою, М. Б. Гасюк, О. А. Ряпловой, Т. М. Титаренко та ін.). Результатом конструктивного завершення п’ятого і переходу до шостого етапу онтогенезу материнської сфери (формування материнської прив’язаності і любові до дитини як до особистості) є *формування материнської ідентичності як центрального утворення материнської потребнісно-мотиваційної сфери.*

Оскільки механізми ідентифікації та самоідентифікації базуються на виокремленні когнітивної, афективної та комунікативно-

дійової граней цих процесів, то можна стверджувати, що *структура материнської ідентичності включає когнітивний, емоційний та комативний (поведінковий) компоненти*. Також вона тісно пов'язана із ціннісно-смісловою сферою особистості.

Вирішальну роль у формуванні материнської ідентичності відіграють когнітивний та емоційний компоненти ідентифікації. Чим більш чітко та емоційно позитивно забарвлено представлена у свідомості та самосвідомості людини система відповідних знань, пов'язаних із функціями матері, її поведінкою та іншими психологічними характеристиками, тим інтенсивніше і гармонійніше проходить процес самоідентифікації жінки як матері, тим більш визначенішою є структура материнської ідентичності, а також її збалансоване входження до загальної структури Я-концепції особистості.

Когнітивний компонент материнської ідентичності включає систему усвідомлених та неусвідомлюваних знань жінки про неї як матір: основні характерологічні та інші якості, відомості про функції матері, її поведінку та установки, пов'язані з доглядом і вихованням дитини тощо. Ця система знань динамічна і розвивається протягом всього життя жінки, вона може бути чітко ієрархізованою, гармонійною і гнучкою або ж мало структурованою і суперечливою. Тому можна говорити про цілісність та гармонійність чи дифузність і суперечливість структури материнської ідентичності.

Емоційний компонент материнської ідентичності включає емоційне ставлення жінки до системи знань, пов'язаних з материнством, переживання нею себе як матері: своїх позитивних і негативних якостей, дій, вчинків, пов'язаних з материнством, переживання самоцінності материнства. Підкреслимо, що тут материнство слід розуміти ширше, ніж систему дитячо-материнських взаємин, адже, наприклад, питання прийняття жінкою рішення про народження або не народження другої/третьої дитини чи оцінка своєї спроможності поєднувати материнство з професійною кар'єрою та інші проблеми теж належать до сфери материнства, але виходять за рамки інтересів виключно дитини у діаді "матір-дитя", передбачаючи осмислення жінкою в першу чергу себе як особистості та своєї самореалізації.

Ціннісно-смісловий аспект материнської ідентичності представлений системою ціннісних орієнтацій, які формуються при засвоєнні соціального досвіду, пов'язаного з материнством, і виявляються у цілях, ідеалах, переконаннях, інтересах у сфері материнства. Ціннісно-смісловий аспект, поряд із когнітивним, є важливим чинником соціальної регуляції материнської поведінки.

Його змістове наповнення пов'язане із національно-культурним та загальноісторичним розвитком цінностей материнства.

Конативний (поведінковий) компонент материнської ідентичності включає дієвий вияв змісту материнської ідентичності: поведінку жінки, спрямовану на реалізацію себе як матері та вдосконалення особистісних якостей, знань, умінь і навичок, пов'язаних з материнством. Зміст даного компонента тісно пов'язаний зі змістом операційного блоку материнської потребнісно-мотиваційної сфери в інтерпретації Г. Г. Філіппової.

Всі компоненти материнської ідентичності тісно пов'язані між собою, зміни змісту будь-якого з них впливають на всі інші та динаміку змісту материнської ідентичності загалом.

Підсумовуючи вище сказане, сформулюємо робоче визначення психологічного конструкту “материнська ідентичність”.

Материнська ідентичність – це психологічний конструкт, який виражає цілісне прийняття, усвідомлення і переживання жінкою себе як матері та своєї особистісної самореалізації в материнстві. Материнська ідентичність є центральним утворенням материнської потребнісно-мотиваційної сфери, соціально-психологічним результатом когнітивно-емоційних та ціннісних процесів ідентифікації жінки з роллю матері. Схематично структуру материнської ідентичності наводимо на рис. 1.

Враховуючи основні положення концепції множинної особистості У. Джемса, его-психології Е. Еріксона, теорії балансу ідентичності Ю. Хабермаса (особистісна ідентичність як вертикальний вимір, який забезпечує зв'язність історії життя людини), концепції ідентифікаційної матриці С. Московічі та ін. вище представлених підходів до вивчення ідентичності, ми пропонуємо таке представлення взаємозв'язків та взаємовідношень понять “материнська ідентичність”, “особистісна ідентичність”, “гендерна ідентичність” та ін. Всі ці психологічні утворення входять до структури Я-концепції особистості, поєднуються посередництвом становлення особистісної ідентичності, зміст котрої збагачується змістом інших видів ідентичності та, у свою чергу, впливає на динаміку їх формування. Залежно від того, у якій соціально-психологічній ситуації перебуває індивід, відповідний їй вид ідентичності стає динамічним центром Я-концепції особистості. Так, під час відстоювання своїх громадянських прав і свобод динамічним центром Я-концепції індивіда буде громадянська ідентичність. Під час виконання професійної діяльності центральним елементом виступатиме професійна ідентичність. Ситуація самореалізації жінки як матері актуалізує як динамічний центр Я-концепції материнську

ідентичність. Всі види ідентичності взаємопов'язані. Так, зміст, наприклад, національної ідентичності, зокрема її ціннісно-смыслового компонента впливає на змістове наповнення ціннісно-смыслового компонента материнської, громадянської, професійної й інших видів ідентичності. Схематично даний процес відображений на рис. 2 (у тривимірному просторі ця схема нагадує будову молекули). Схема наведена для ілюстрації представленого нами осмислення питання материнської ідентичності та її місця у структурі особистості. Вона не претендує на повне висвітлення змісту Я-концепції та її елементів, адже Я-концепція включає в себе також інші психологічні утворення та види ідентичностей, різні у різних людей. Для побудови максимально повної описової системи змісту Я-концепції потрібні додаткові дослідження.

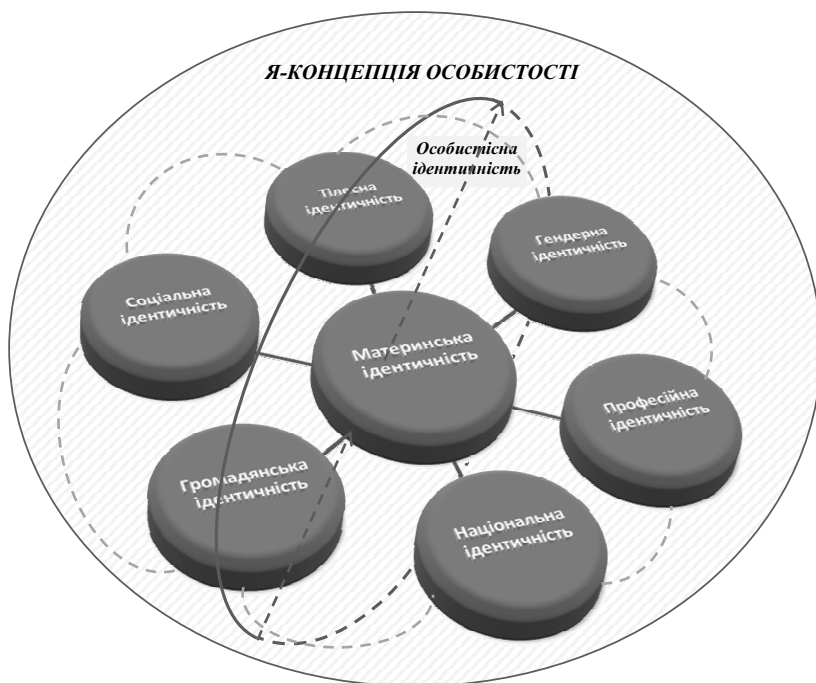


Рис. 2. Схематичне зображення співвідношення понять "Я-концепція", "особистісна ідентичність" ("Я-образ"), "материнська ідентичність", "гендерна ідентичність" та ін.

Як показує практика, зокрема результати досліджень різних психотерапевтичних напрямів, успішність функціонування особи-

стості залежить, серед іншого, від вміння індивіда усвідомлювати з позиції якої ідентичності він діє у конкретній ситуації. Так, взаємодія між членами сім'ї у домашньому колі, коли один з них вибудовує свою поведінку під впливом функціонування професійної ідентичності, неминуче породжуватиме сімейні конфлікти. Наприклад, якщо “добра ласкава матір” перенесе ці свої якості (зі змісту материнської ідентичності) у сферу професійних взаємин, вона зіткнеться з маніпулюванням її “материнською добротою” серед колег.

Отож, однією з передумов успішного функціонування особистості є здатність до усвідомлення себе в конкретній ідентичності, а відтак – здатність до гнучкої і збалансованої, гармонійної перебудови динамічної структури своєї Я-концепції відповідно до вимог соціально-психологічної ситуації. Це – практично ідеальний варіант. На практиці ми частіше зустрічаємо явища дифузної особистісної ідентичності, суперечливості структури Я-концепції, інертності (чи й застрягання) переходу особистості від одного виду ідентичності до іншого під час зміни соціального контексту. У зв'язку з цим маємо значне поле для подальших досліджень впливу змістового наповнення Я-концепції на успішність самореалізації особистості.

Підсумовуючи вище сказане, можемо зробити такі **висновки**: материнська ідентичність – це психологічний конструкт, який виражає цілісне прийняття, усвідомлення та переживання жінкою себе як матері та своєї особистісної самореалізації в материнстві. Материнська ідентичність включає когнітивний, емоційний, ціннісно-смысловий та поведінковий компоненти. Всі компоненти взаємопов'язані між собою і взаємообумовлюють один одного. Залежно від особливостей соціальної ситуації, материнська ідентичність може перебувати в центрі ідентифікаційної матриці Я-концепції особистості жінки. Причому ідентифікаційна матриця являє собою складну динамічну систему взаємопов'язаних між собою видів ідентичності, набір яких є різним у різних людей. Перспективами подальших досліджень є вивчення видів материнської ідентичності, особливостей динаміки її становлення та розвитку, а також вивчення співвідношення різних видів ідентичності у структурі Я-концепції особистості та їх дієвого вияву у різних видах діяльності.

Список використаних джерел

1. Березін А. М. Психологічні чинники генези національної самосвідомості особистості. – 19.00.07. “Педагогічна і вікова психологія”: Автореферат канд. дис. / А. М. Березін. – К., 2002. – 18 с.

2. Варій М. Й. Психологія особистості: Навч. пос. / М. Й. Варій. – К.: Центр навчальної літератури, 2008. – 592 с.
3. Гасюк М., Шевчук Г. Вагітність як нормативна криза особистості жінки / М.Гасюк, Г.Шевчук Г. // Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні: Збірник матеріалів II міжнародної науково-практичної конференції. – Дрогобич: Коло, 2005. – С. 132-133.
4. Гордієнко В., Копець Л. Психологія особистості в біографіях, подіях, портретах: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Гордієнко, Л. Копець. – К.: Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2007. – 304 с. – Бібліогр.: с. 302.
5. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис / Э.Эрикссон – М., 1996. – 634 с.
6. Зливков В. Л. Проблема особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології / В. Л.Зливков // Соціальна психологія. – 2006. – № 5. – С. 128-136.
7. Иванова Н. Л., Мазилова Г. Б. Изменения этнической и гражданской идентичности в новых общественных условиях / Н. Л.Иванова, Г. Б.Мазилова // Вопросы психологии. – № 2 (март-апрель). – 2008. – С. 83-93.
8. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В.Овчарова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 319 с.
9. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Посібник / Л.Е.Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с. (Альма-матер).
10. Психология самосознания. Хрестоматия / [под ред. В.Я.Райгородского]. – Самара: Издательский Дом “Бахрах-М”, 2003. – 672 с.
11. Солдатова Г. У. Этническая идентичность // Психология самосознания / Под ред. В. А. Ядова. – Самара: Изд. дом “Бахрус”, 2000. – С. 656-667.
12. Филиппова Г. Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии / Г. Г.Филиппова // Вопросы психологии. – № 2. – С. 22-36.
13. Филиппова Г. Г. Материнство: сравнительно-психологический подход / Филиппова Г. Г. // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 5. – С. 81-88.
14. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учеб. пособие. / Г.Г.Филиппова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 240 с.
15. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. / Л.Хьел, Д.Зиглер. – СПб.: Питер, 2001. – 608 с.

16. Шевчук Г. С., Іщук О. Ю. Историчний аспект становлення досліджень у галузі психологічної допомоги жінці під час вагітності та народження дитини / Г. С. Шевчук, О. Ю. Іщук // Вісник Чернігівського державного педагогічного ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Випуск 41. Серія: психологічні науки: Збірник наукових праць у 2-х т. – Чернігів: ЧДПУ, 2006. – Вип. 41. – Том 2. – С. 181-184.
17. Balsam A. R. The pregnant mother and the bode image of the daughter // American Psychoanalysis Assn., 1996. – Suppl. 44. – P. 401-427.
18. Chernin K. The Woman Who Gave Birth to Her Mother: Seven Stages of Change in Women's Lives. New York: Viking Penguin, 1998. – 439 p.
19. Chodorow N. Theoretical gender and clinical gender // J. Amer. Psychoanal. Assn., 1996. – Suppl. 44. – P. 215-241.
20. Dahl K. Presenter. In her mother's voice: reflections on femininity and the superego // Scientific Meeting of the Western New England Psychoanalytic Society, 1999. – February., 20. – P. 63-75.
21. Hogg M., Abrams D. Social motivation, self-esteem and social identity // Social identity theory: Constructive and critical advances. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1990. – P. 28-47.
22. Moscovici S. Notes towards a discription of Social Representation // European Journal of Social Psychology. – 1988. – V. 18. – P. 45-59.
23. Stern D. The Motherhood Constellation: A Unified View of Parent-Infant Psychotherapy. – New York: Basic Books, 1995. – 356 p.
24. Stern D. & Bruschiweiler-Stern N. The Birth of a Mother: How the Motherhood Experience Change you Forever. – New York: Basic Books, 1998. – 282 p.
25. Tajfel H. Individuals and groups in social psychology // Brit. J. of Soc. and Clin. Psychol. 1989. № 18. – P. 183-190.
26. Waterman A. S. Identity development from adolescence to adulthood: an extension of the theory and review of research // Development psychology. – V. 18. – № 3. – 1982. – P. 341-358.

The article considers problem of determinations of the contents of the term “maternal identity” opens the correlation this psychological term with term “individual identity”, “gender identity”, “national identity” and others. To explain question of the correlation of the miscellaneous type identity in structure Self-conception personalities of women.

Key words: identity, maternal identity, individual identity, social identity, Self-conception.

Отримано: 9.03.2010

Психологічні особливості оптимізації фізичної активності особистості

У статті розглянуто психологічні особливості оптимізації фізичної активності учнів старших класів. Встановлено, що застосування різних фізичних вправ викликає різні емоції та мотиви активності.

Ключові слова: психологічна активність, фізична активність, мотивація активності, самостійність, особистість.

В статье рассмотрены психологические особенности оптимизации физической активности учеников старших классов. Установлено, что применение различных физических упражнений вызывает различные эмоции и мотивы активности.

Ключевые слова: психологическая активность, физическая активность, мотивация активности, самостоятельность, личность.

Проблема активності людини, яка взаємодіє з навколишнім світом, є фактом, що все більше визнається сучасною психологією. Водночас різні течії, напрямки, наукові школи і спеціалісти визнають провідними різні спонуки цієї активності, а також її прояви і форми [1; 4; 18]. Це стосується і психофізичної активності учнів старших класів у процесі занять фізичною культурою і спортом [12; 14; 19].

Що ж до активності особистості, то в різних наукових школах провідними також вважають різні її джерела. У психоаналітиків активність людини зумовлюється інстинктивними спонуканнями (в основному – це статевий інстинкт та інстинкт агресії). Тобто активність трактується як біологічна сила і протиставляється суспільству. Останнє обмежує потяги. У неофрейдизмі (А.Кардинер, Е.Фромм, К.Хорні) послідовники З.Фрейда відмовилися від пріоритету сексуальних спонукань і намагалися відійти від надмірної біологізації активності, здійснивши спробу віднайти її джерела в залежності особистості від середовища. У гуманістичній психології (згідно з А.Маслоу) на перший план виступає безперервне прагнення людини до самоактуалізації, до самовираження, яке і детермінує активність. У радянській психології така спрямованість західних концепцій особистості на її самовдосконалення викликала критику. Натомість пропонувалось звертати увагу на необхідність проведення змін у світі. У процесі реалізації останній буде змінюватись і особистість. Джерелом активності особистості, відповідно до поглядів Ф.Енгельса, вважаються її потреби. А під потребою в

психології розуміють стан живої істоти, в якому виявляється її залежність від конкретних умов існування [10; 11].

В.Л.Хайкін зазначає: “При всьому тому, що поняття активності – одне з найбільш часто вживаних в літературі різного роду (психологічній, філософській, історичній, економічній та ін.) в різних поєднаннях і зв’язках – активність як діяльність, активність поведінки, активність особистості, активна діяльність, психічна активність, інтелектуальна, творча, соціальна активність, активна особистісна позиція, активність суспільства і т.д., – до цього часу нема єдиного загальноприйнятого визначення активності на рівні теоретичного поняття” [22. с. 4]. Автор водночас виділяє вихідні положення, з позицій яких він досліджує активність і підкреслює, що вона в її особливій людській (соціальній) формі саме в діяльності набуває своєї специфічної природи. Вивчення активності є важливим науковим завданням психології [21].

У сучасній психології підкреслюється, що: “Прийняте нами трактування категоріальної структури психологічного знання спонукає віднести поняття про установку до категорії дії (підкреслюємо ще раз, що дія не повинна бути ототожнена з реакцією, м’язовим рухом, операцією й іншими змінами поведінки, що представляють тільки різні фрагменти живої дії, що робить індивід). Субстратом, автором дії, згідно з Д.М.Узнадзе, є цілісний суб’єкт. Дія – це не реакція організму, а акція особистості. Відповідно, категорія дії виступила як першопочатково пов’язана з категорією особистості” [18. с. 184-185]. Водночас залишається невирішеною проблема активізації особистості в процесі фізичного виховання.

Мета роботи – розглянути шляхи оптимізації фізичної активності учнів старших класів в процесі фізичного виховання.

Розуміючи особистість як автора вільної дії, тобто такої, яка не залежить від безпосередньо діючої потреби і безпосередньо сприйнятої ситуації, дії, спрямованої на майбутнє [5], потрібно визнати, що і одиницею її аналізу та виховного осередку буде власний вільний, вчинок. Тобто ефективність процесу фізичного виховання людини значною мірою буде визначатися сформованістю власного позитивного ставлення до занять фізичною культурою.

Проте практика засвідчує, що, незважаючи на те, що фізкультура є обов’язковим предметом учнів на протязі всього навчання в школі, у значної частини дітей позитивне ставлення до свого фізичного вдосконалення є недостатньо сформованим. З нашої точки зору, серед низки соціально-економічних, науково-методичних та інших факторів, що зумовлюють цей факт, чільне місце посідають

особистісні чинники, серед яких системоутворюючим можна визнати те положення, що самовдосконалення в будь-якій діяльності базується на тих мотивах, які є результатом процесу самооцінювання. Щодо останнього переживання низької самооцінки свого фізичного розвитку і фізичної підготовленості може бути дієвою спонукою до фізичної активності тільки для учнів з розвиненими вольовими якостями, а емоційно забарвлена висока самооцінка може виступати стимулом для більшості школярів і формувати позитивне ставлення особистості до занять фізкультурою. Водночас специфіка предмета “фізична культура” така, що різний програмний матеріал вимагає від учнів різних фізичних якостей і параметрів фізичного розвитку (іноді протилежних), а оскільки моторні можливості людини відносно сталі, то ця особливість заважає формуванню позитивного ставлення дітей до фізичної активності, особливо тих, хто за своїми психофізичними характеристиками значно відрізняється від середньо-статичних показників.

Отже, проблема корекції мотивів під час занять фізкультурою у напрямку особистісно-гармонізуючого смислу є досить актуальною, а її реалізація дає можливість кожному учню усвідомити свою неповторність і цінність за притаманних йому показників фізичного розвитку і фізичної підготовленості. Потрібно підкреслити, що важливим є не пізнання своїх слабких сторін психофізичної будови, а усвідомлення своєї неповторної індивідуальності у поєднанні фізичного розвитку, фізичних якостей і координаційних можливостей та прийняття їх, а також закріплення в самооцінці та самоповазі. Можна зробити висновок, що основним завданням навчально-виховного процесу, спрямованого на виховання позитивної позиції до занять фізкультурою, є формування позитивного самооцінювання у фізичній активності.

Поряд із застосуванням пояснень школярам теоретичних основ індивідуальних проявів фізичних якостей і фізичного розвитку доцільно пропонувати учням різноманітні практичні завдання, для розв’язання яких потрібні конкретні психофізичні здібності, саме ті, що притаманні цій дитині. Причому, якщо ініціатива у створенні таких ситуацій на перших порах належить учителю, то з часом, по мірі формування умінь застосовувати свої індивідуальні якості, вона має переходити до учнів. Не хвилювання за свою фізичну недосконалість, яке є ґрунтом зростання негативного ставлення до занять фізкультурою, а накопичення у самосвідомості особистості позитивного ставлення до фізичної активності має бути основною ланкою виховання. За таких умов проблема позитивного ставлення особистості до занять фізичною культурою постає і проблемою її

свободи як сукупності умов, що максимально сприяють [3] реалізації задатків до виконання рухової функції з індивідуально притаманною гармонійністю [7; 8].

С.Д.Максименко, здійснюючи психологічний аналіз діяльності, зазначає, що живим істотам від природи властива активність і що саме вона забезпечує організму життєво важливі для нього зв'язки з середовищем. Джерелом активності живих істот визнаються потреби, які спонукають їх до відповідних реакцій, дій, тобто до психомоторних проявів. Водночас автор підкреслює, що за психологічними аспектами діяльність людини суттєво відрізняється від активності тварин – поведінки. Остання обмежується інстинктивними та умовно-рефлекторними діями, спрямованими на задоволення різноманітних біологічних потреб. Предмет потреб тварин – це безпосередній стимул їх активності, який визначає сам спосіб задоволення потреби в їжі, розмноженні, захисті.

Натомість діяльність людини за своєю сутністю є соціальною. Сформувавшись у процесі праці, діяльність надає змогу людині не просто пристосовуватись до умов життя, а й змінити їх відповідно до своїх людських потреб, які виникли й розвинулися історично. Діяльність людини, підкреслює С.Д.Максименко, свідома та цілеспрямована [11, с. 307].

Автор дії – людина, отже, непросто виконує рухи, а проявляє здатність до саморуху, є суб'єктом активності. В.А. Петровський, розглядаючи людину як суб'єкт, виокремлює внутрішні та зовнішні характеристики будови її активності. Для розуміння внутрішньої організації активності він аналізує її мотиваційну, цільову та інструментальну основи. Щодо останньої, то автор зазначає: “Ні мотивація діяльності, ні її цілі не могли би бути втілені в її результаті, якщо би людина не використовувала певні інструменти перетворення ситуації, в якій протікає діяльність... Процес здійснення діяльності припускає використання людиною певних засобів у вигляді всіляких пристроїв, інструментів, знарядь... Органи людського тіла також відносяться до категорії таких засобів: в кінцевому рахунку всі операції, що здійснюються зовні пов'язані з моторною активністю самого індивіда” [18, с. 279-280].

Для розуміння зовнішньої організації активності В.А.Петровський виділяє в ній три основні “прошарки”: цілісний смисловий акт поведінки, предметну дію, операції (відповідно до трьох складових внутрішньої організації). Зовнішня і внутрішня організації активності утворюють єдність. Залежність внутрішніх факторів активності від її зовнішніх проявів характеризують феномени опредмечування потреб, випробовування цілі дією функціональної

фіксованості. Отже, утворюючі активності взаємопроникають одна в одну.

Ця система сама перебуває в русі, об'єднуючи в собі безліч динамічних проявів, виявляє свою власну динаміку, або, як уточнює автор, володіє якістю саморуху [18, с. 283].

Описаний принцип самодетермінації за причину поведінки має не самі по собі впливи зовнішнього середовища, а цілісну людину, в якій зовнішні впливи представлені в поведінці відповідно до внутрішніх детермінант активності. Іншими словами, індивід активно та цілеспрямовано у внутрішньому і зовнішньому планах будує свої дії, діяльність, вчинки, а не просто намагається врівноважити себе з впливами зовнішнього середовища, адаптуватись до них. Якщо взяти за основу термінологію О.О.Ухтомського, то можна сказати, що людина з безмежної кількості можливих ступенів свободи поведінки шляхом вільного вибору визначає для себе на кожному етапі один єдиний ступінь [4; 15; 24].

Проблема активності пов'язана з питаннями прояву самостійності особистості [2; 13; 23]. Самостійність дозволяє учням вирішувати окремі завдання тренувальної діяльності на заняттях секцій без сторонньої допомоги. Прояви самостійності в учнів різного віку мають різну мотивацію. Так, якщо підлітки намагаються своєю поведінкою підкреслити своє право на самостійність, то юнаки більшою мірою спрямовані на випробування себе. Самостійність як риса особистості має суттєве значення для успішності, реалізації навчально-тренувальної та змагальної діяльності школяра. Психологічною основою її є могутня потреба людини відчувати себе джерелом власної активності. Водночас самостійність може розгортатися тільки на ґрунті засвоєння певних знань і формування відповідних умінь.

Виховання самостійності, спрямованої на вирішення педагогічних завдань, потребує дотримання певних умов серед яких, як вже зазначалось, насамперед, необхідно назвати засвоєння учнями знань і умінь щодо закономірностей організації навчально-тренувального процесу.

Наступною умовою формування досліджуваної особистісної якості є необхідність забезпечення оптимального контролю з боку учителя фізичної культури. Як надмірна опіка, так і надмірна самостійність можуть негативно впливати на виховання особистості [5; 9; 25]. До умов, що сприяють вихованню самостійності, належить і активізація інтересу учнів до загальних та допоміжних вправ.

Серед різноманітних форм психофізичної активності школярів, що займаються в спортивних секціях, можна виокремити: 1) вико-

нання ранкової зарядки з елементами тренувальних занять; 2) виконання домашніх завдань, спрямованих на покращення спортивної техніки, фізичної, тактичної, психологічної підготовки; 3) підбір вправ для розминки з урахуванням стану організму, зовнішніх умов тренування чи змагань і їх завдань; 4) підбір вправ, що сприяють покращенню виконання основної змагальної дії; 5) здійснення самоконтролю та взаємоконтролю за технікою спортивних дій; 6) здійснення самоконтролю за своїм фізичним розвитком, фізичною підготовленістю; 7) застосування технічних засобів навчання; 8) планування частин навчально-тренувальних занять і їх проведення; 9) участь у суддівстві змагань тощо.

Комплексне застосування перерахованих та інших форм проявів самостійності у позакласній роботі з фізичного виховання сприяє розвитку творчої ініціативи школярів та формує потребу у фізичному самовдосконаленні та самовихованні. Дієвими спонукками самовиховання є самопізнання і самооцінка [12].

У процесі самовиховання виділяють ряд етапів: 1) виявлення учнями своїх недоліків; 2) розробка у відповідності із завданнями програми власних правил самовиховання; 3) реалізація визначених програмою форм поведінки і вчинків; 4) самоконтроль за формуванням бажаних особистісних якостей і корекція програми самовиховання [13]. Проте і процесом самовиховання має керувати учитель (тренер). Головними його завданнями, у відповідності з віковими та індивідуальними особливостями школярів, за Є.П. Ільїним, є: 1) сформувати і підтримувати бажання учня виховувати в себе позитивні риси особистості; 2) формувати самосвідомість школяра; 3) надати допомогу учню у складанні програми самовиховання; 4) допомагати школяру підібрати адекватні шляхи самовиховання. Водночас у вихованні самостійності та творчої ініціативи потрібно особливо ретельно визначати міру допомоги.

О.М.Леонтьєв однією з характеристик психічного відображення вважає те, що воно "... на відміну від дзеркального та інших пасивних форм відображення є суб'єктивним, а це означає, що воно не є пасивним, не мертвим, а активним, що в його визначенні входить людське життя, практика і що воно характеризується рухом постійного переливання суб'єктивного в об'єктивне" [17, с. 37]. Об'єктивізація психіки в рухах тіла є тим механізмом, за допомогою якого людина не просто взаємодіє з навколишнім середовищем, а активно впливає на нього [16].

Розглядаючи систему функцій, що містить у собі психічне відображення і які регулюють діяльність, С.Д.Максименко виділяє: 1) активність психічного відображення, зумовлену пошуком способів

дій відповідно до умов середовища; 2) випереджальний характер психічного відображення, що забезпечує функцію передбачення в діяльності та поведінці; 3) дію об'єктивного через суб'єктивне відображення в психічних актах; 4) постійне поглиблення, вдосконалення і розвиток психічного відображення у процесі діяльності [11, с. 18]. З наведеної думки зрозуміло, що функція активності психіки виділена автором у самостійну і поставлена на перше місце. Більше того, і виконання наступних трьох функцій психічного відображення можливе тільки за наявності активності.

Перераховані вище функції проявляються в психомоториці. В.В.Клименко зазначає: "... мислення як властивість душі і живий рух як властивість тіла – це не дві різні субстанції (за Р.Декартом), а два атрибути, тобто дві властивості притаманних людині душі та мислячого тіла. Отже, у будь-якому живому русі з одного боку – мислення і з другого – рух людини злиті в одну, неподільну єдність" [11, с. 328]. І дещо далі: "Живий, доцільний рух відбувається слідом за бажанням разом з відомостями про уявні наслідки цього руху. Без бажання або імпульс-думки рух був би взагалі безглуздим" [там само, с. 329]. Саме в психомоториці з'єднуються в цілісну активність внутрішня і зовнішня сторони поведінки. В.В.Клименко стверджує, що механізми емоцій, почуттів, думок, образів, рухів, пам'яті обслуговує психомоторика. Психомоторика, у розумінні автора, це – механізм, система, функція, які, зливаючись у цілісність, утворюють функціональний орган (дійовий орган людини, а не тіла) [11, с. 328].

Досліджуючи проблему активності психічного відображення, С.Д.Смірнов наголошує на ролі цілісного образу світу, на основі якого і генеруються пізнавальні гіпотези [20]. Проте сама можливість функціонування образу світу як активного початку відображення забезпечується його діяльністю і соціальною природою. Тобто пропонується модель породження пізнавальних гіпотез на основі широкого контексту образу світу на ґрунті матеріалістичних позицій. Породження образів не прирівнюється до всього пізнавального процесу, а матеріальна чуттєво-практична діяльність визнається його основою і вихідною формою. За таких умов функціонування породжуючого механізму детермінується, як вже зазначалось, діяльністю і соціальною природою образу світу, який у функціональному плані йде попереду діяльності, ініціюючи та спрямовуючи її. Автор вказує, що поза орієнтуванням в плані образу неможливе первинне становлення мотиву в цілях і цілей в засобах діяльності. Водночас після того, як діяльність розпочинається, вона збагачує і модифікує образ світу, тобто чинить на нього зворотній вплив.

З точки зору С.Д.Смірнова, радикальне і повне подолання стимульної парадигми, яка тлумачить пізнавальний процес як реактивний, можливе тільки при розумінні ініційованого суб'єктом процесу, спрямованого назустріч стимуляції [20, с. 143]. Зазначене є важливим і для фізичної активності.

Активна складова образу світу протистоїть фатальній передвизначеності активності людини з боку зовнішніх впливів на неї. В матеріалістичному розумінні вона також заперечує можливість інтерпретації активності як особливої сили, яка не пов'язана із процесами моторної взаємодії людини із зовнішнім середовищем. У контексті цих положень доцільно згадати думку С.Л.Рубінштейна, що тільки переломлюючись крізь внутрішні умови суб'єкта, зовнішні впливи викликають ефект [6]. А також пояснення активності О.М.Леонтьєвим, яке він висловив у своїй праці "Діяльність. Свідомість. Особистість", де підкреслив, що внутрішнє (суб'єкт) впливає через зовнішнє і цим самим себе змінює [16].

Висновки

1. Основною ланкою процесу формування позитивного ставлення особистості до фізичної активності доцільно визнати накопичення позитивного досвіду вирішення психофізичних завдань, виконання фізичних вправ.

2. Суттєве значення для оптимізації фізичного виховання учнів старших класів має формування в них самостійності, психологічною основою якої є потреба особистості усвідомлювати себе автором власної активності.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности / К.А.Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6, № 5. – С. 3-18.
2. Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности / Г.А.Балл // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 25-34.
3. Балл Г. О. Про психологічний зміст особистісної свободи / Г.А.Балл // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 18-26.
4. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / Под ред. О.Г.Газенко. Изд. подгот. И.М.Фейгенберг. / Н.А.Бернштейн. – М.: Наука, 1990. – 495 с.
5. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник / І.Д.Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
6. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В.Брушлинский. – М.: Ин-т психологии РАО, 1994. – 109 с.

7. Волков Л.В. Физическое воспитание учащихся: Учебно-методическое пособие / Л.В.Волков. – К.: Радянська школа, 1988. – 184 с.
8. Горожанин В. С. Регуляция двигательной активности как проблема дифференциальной психологии / В.С.Горожанин // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 52-62.
9. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности / Л.П.Гримак. – М.: Политиздат, 1987. – 286 с.
10. Загальна психологія: Навч. посібник / О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. – К.: А.П.Н., 2001. – 464 с.
11. Загальна психологія: Підруч. для студентів вищ. навч. закладів / С. Д. Максименко, В.О.Зайчук, В. В. Клименко, В.О.Соловієнко / За заг. ред. акад. С. Д. Максименка. – К.: Форум, 2000. – 543 с.
12. Ильин Е.П. Психология спорта / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 352 с.
13. Ильин Е. П. Психофизиология физического воспитания: (деятельности и состояния). Учеб. пособие для студентов фак. физ. воспитания пед. ин-тов / Е.П.Ильин. – М.: Просвещение, 1980. -199с.
14. Клименко В. В. Психологія спорту: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В.В.Клименко. – К.: МАУП, 2007. – 432 с.
15. Клименко В. В. Психомоторные способности юного спортсмена / В.В.Клименко. – К.: Здоров'я, 1987. – 165 с.
16. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 302 с.
17. Леонтьев А.Н. Психический образ и модель в свете ленинской теории отражения / А.Н.Леонтьев // Вопросы психологии. – 1970. – № 2. – С. 34-45.
18. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 528 с.
19. Психология: Учебник для ин-тов физич. культ. / Под ред. В. М. Мельникова. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 367 с.
20. Смирнов С. Д. Психология образа: Проблема активности психического отражения / С.Д.Смирнов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 231 с.
21. Татенко В. А. Субъект психологической активности: поиск новой парадигмы / В.А.Татенко // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 3. – С. 23-34.

22. Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие) / В.Л.Хайкин. – М.: Моск. психол. соц. ин-тут; Воронеж: Изд-во НПО „МОДЭК”, 2000. – 448 с.
23. Шинкарюк А. І. Розвиток моторики і психіки: Проблема активності та свободи / А.І.Шинкарюк. – Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. – 200 с.
24. Шинкарюк А.І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб’єкта / А.І.Шинкарюк. – Кам’янець-Подільський: Оіум, 2005. – 448 с.
25. Шинкарюк А.І. Психологія діяльності: Навчальний посібник / А.І.Шинкарюк, В.А.Шинкарюк, Р.Т.Сімко. – Кам’янець-Подільський: Оіум, 2009. – 208 с.

The article deals with the psychological features of physical activity to optimize high school students. Found that the use of different exercise causes different emotions and motives of activity.

Keywords: psychological activity, physical activity, motivation of activity, independence, personality.

Отримано: 12.03.2010

УДК 159.922.6.-055.2

О.К. Яковенко

Відмінності батьківського ставлення на різних етапах психосексуального розвитку, які впливають на жіночу сексуальність

У статті проаналізовано відмінності батьківського ставлення, які впливають на жіночу сексуальність на різних етапах психосексуального розвитку. Було продемонстровано результати порівняльного аналізу особливостей батьківсько-дитячих відносин та сексуальності дівчат пубертатного, перехідного періоду та сексуально-зрілих жінок.

Ключові слова: сексуальність, психосексуальний розвиток, батьківське виховання, порівняльний аналіз.

В статье проанализированы особенности родительского отношения, которые оказывают значительное влияние на сексуальную сферу женщин

на різних етапах психосексуального розвитку. Были продемонстрированы результаты сравнительного анализа особенностей детско-родительских отношений и сексуальности девушек пубертатного, переходного периода и сексуально-зрелых женщин.

Ключевые слова: сексуальность, психосексуальное развитие, родительское воспитание, сравнительный анализ.

Психосексуальний розвиток є важливим компонентом становлення особистості та має першорядне значення в формуванні сексуальності, оскільки його порушення призводить до розладів сексуального здоров'я. Сучасні дослідження свідчать про те, що в основі більшості випадків розвитку сексуальних дисфункцій та сексуальної дезадаптації знаходяться саме порушення психосексуального розвитку. В сучасній психологічній науці існує багато наукових праць, присвячених вивченню особливостей психосексуального розвитку особистості [1, с. 27-64]. Основними концепціями є біопсихологічна теорія інстинктів, психоаналітичні (З. Фрейд, К. Хорні, К. Юнг, А. Адлер, Ж. Лакан), теорія обумовлення та соціального научіння (І.П. Павлов), теорії розвитку (Ж. Піаже, Кольберг, Е. Еріксон), теорія моделі психосексуального розвитку (Дж. Банкрофт), теорія соціального сценарію (У. Саймона та Д. Ганійона, Е. Гідденса, І. Кона та А. Тьомкіної), концепція психосексуального дізонтogeneзу (В. М. Маслов, Г. С. Васильченко) та системна концепція психосексуального розвитку (В. В. Кришталь, С. Р. Григорян).

Однак необхідно зазначити, що в більшості існуючих концепцій в основному приділяється увага вивченню ранніх етапів психосексуального розвитку. Але становлення жіночої сексуальності – це складний процес, котрий починається з ембріонального періоду та продовжується протягом всього життя та знаходиться під постійним впливом різноманітних чинників, серед яких біологічні, психологічні та соціальні. Також необхідно зазначити, що центральне місце серед чинників, що впливають на формування жіночої сексуальності займає батьківська родина, а саме особливості емоційного контакту, структура родини, особливості комунікації, неусвідомлені установки та сценарії, що транслюються.

В психологічних дослідженнях, що присвячені вивченню становлення та розвитку сексуальної сфери дівчат, ряд авторів вказують на важливість впливу перших етапів соціалізації, що відбуваються в батьківській родині. Але сьогодні поширеними є різні типи порушень, що стосуються структури батьківської родини, особливостей емоційного контакту батьків з дитиною, та здатністю батьків проявляти почуття відносно дитини. Таким чином, особливості відносин з батьками можуть сприяти як гармонійному

психосексуальному розвитку, так і виступати чинником, що призводить до розвитку дисоційованих типів сексуальності. Але, вивчення особливостей впливу батьківського відношення на пубертатному, перехідному та зрілому етапах становлення жіночої сексуальності, не є поширеним в сучасній психологічній науці, що й обумовлює актуальність емпіричного дослідження.

Метою дослідження є проведення порівняльного аналізу впливу батьківського відношення на особливості жіночої сексуальності в різні періоди психосексуального розвитку особистості. Для досягнення поставленої мети, необхідно вирішити низку завдань:

1. Дослідити відмінності батьківського ставлення в різні періоди психосексуального розвитку.

2. Проаналізувати особливості жіночої сексуальності пубертатного, перехідного та зрілого періоду.

3. Виявити особливості впливу батьківського відношення на сексуальність дівчат в різні періоди психосексуального розвитку.

Для проведення дослідження було сформовано експериментальну вибірку, до складу якої увійшло 150 дівчат з повних родин. Було виділено три групи, відповідно до віку досліджуваних, згідно Г. С. Васильченку. До складу першої групи увійшло 50 дівчат пубертатного періоду, до другої – 50 дівчат перехідного періоду, до третьої – 50 сексуально зрілих жінок.

При проведенні дослідження було використано такі методи: для дослідження батьківсько-дитячих відносин - методика діагностики типів батьківського відношення, А. Я. Варга, В. В. Столін, та шкала сімейного оточення С. Ю Купріянова і методика діагностики батьківсько-дитячих відносин PARI . Для вивчення особливостей сексуальної сфери особистості - опитувальник відношення до сексуального життя Г. Айзенка та профіль сексуальності. Отримані результати було оброблено за допомогою методу факторного аналізу, t-критерію Стьюдента та комп'ютеризованого пакету статистичних програм Statistica 7.0. [3, с. 2-31].

Для дослідження відмінностей у батьківсько-дитячих відносинах отримані після проведення відповідних методик результати було порівняно за допомогою параметричного t-критерію Стьюдента.

Таблиця 1

Відмінності батьківсько-дитячих відносин на різних етапах психосексуального розвитку

№	Назва змінної	Mean Gr 1	Mean Gr 2	Mean Gr 3	t емп	знач. ρ
1	Авторитарна гіперсоц. батьком	3,6	2,5		2,11	0,04
2	Авторитарна гіперсоц. батьком	3,6		2,2	2,6	0,01

3	Пригнічення волі	13,1	15		2,21	0,03
4	Пригнічення волі		15	13,1	3,12	0,04
5	Страх образити		15,05	13,8	2,08	0,05
6	Страх образити	16,18		13,8	3,61	0,01
7	Дратівливість	12,77		10,1	2,49	0,02
8	Дратівливість		12,81	10,1	2,79	0,08
9	Ухилення від контакту		11,81	9,67	2,57	0,01
10	Байдужість чоловіка		13,19	11,73	2,2	0,03
11	Пригніч. сексуальності	13	10,57		3,03	0,01
12	Пригніч. сексуальності	13		9,73	3,21	0,01
13	Прагнення прискорити розвиток дитини		13	11,27	2,47	0,02
14	Несамостійність матері		15,52	13,67	2,41	0,02

Примітка: у таблиці наведено лише значущі відмінності.

На основі отриманих результатів можна говорити про те, що батьківсько-дитячі відносини зазнають значущих змін впродовж пубертатного, перехідного та зрілого етапу психосексуального розвитку. Необхідно зазначити, що лінія батьківського виховання має свої зміни, які пов'язані з надаванням більшої самостійності на зрілому етапі, що є необхідним для гармонійного розвитку особистості. Відносини між донькою та батьками трансформуються на новий рівень, на якому і батьки, і дитина виступають як рівні партнери міжособистісної взаємодії.

Також необхідно приділити увагу тому, що типи виховання, які мають характер “табування інтимності” слабшають в періоді з пубертатного віку до зрілого етапу. Отримані результати дозволяють говорити про зміни на перехідному етапі у відносинах в діаді “мати-донька”, що підтверджує думку багатьох дослідників. А. Менегетті стверджує, що впродовж дитинства та підліткового періоду на неусвідомлюваному рівні матері передають дівчатам інформацію о необхідності приховувати свою інтимність, оскільки кожна жінка глибоко всередині себе несе відчуття бруду та транслює його з покоління в покоління. “Начебто всередині кожної жінки сховалася “стара мати”, яка контролює тіло, особливо статеві органи: жінка отримує їх начебто лише в борг та може користуватися ними лише з дозволу” [2, с. 36-79]. Починаючи сексуальне життя, жінка повинна визволитися від цих вікових оков та табу на інтимність, інакше вона не зможе відчувати всю глибинність своєї жіночості та сексуальності. К. Ейніш також стверджує, що для того, щоб дівчина стала жінкою, вона має позбавитися впливу матері, але на цьому шляху можуть бути такі перешкоди, як незадовільність сімейними стосунками,

свідомий вибір незалежності у збиток любовному життю, займає ідеалізація батька [6, с. 112-190]. Однак відмова або нездатність віддалитися від матері або інтеріоризація заборони на сексуальність безумовно негативним чином впливають на здібність та сформованість потреби створювати любовні відносини з чоловіком.

Для дослідження особливостей жіночої сексуальності на різних етапах психосексуального розвитку отримані після проведення відповідних методик результати було порівняно за допомогою параметричного t-критерію Стьюдента.

Таблиця 2

Особливості жіночої сексуальності на різних етапах

№	Назва змінної	Mean Gr 1	Mean Gr 2	Mean Gr 3	t емп	знач. р
1	Авторитарна гіперсоц. батьком	3,6	2,5		2,11	0,04
2	Авторитарна гіперсоц. батьком	3,6		2,2	2,6	0,01
3	Пригнічення волі	13,1	15		2,21	0,03
4	Пригнічення волі		15	13,1	3,12	0,04
5	Страх образити		15,05	13,8	2,08	0,05
6	Страх образити	16,18		13,8	3,61	0,01
7	Дратівливість	12,77		10,1	2,49	0,02
8	Дратівливість		12,81	10,1	2,79	0,08
9	Ухилення від контакту		11,81	9,67	2,57	0,01
10	Байдужість чоловіка		13,19	11,73	2,2	0,03
11	Пригніч. сексуальності	13	10,57		3,03	0,01
12	Пригніч. сексуальності	13		9,73	3,21	0,01
13	Прагнення прискорити розвиток дитини		13	11,27	2,47	0,02
14	Несамостійність матері		15,52	13,67	2,41	0,02

Примітка: у таблиці наведено лише значущі відмінності.

Отримані результати свідчать про те, що впродовж пубертатного, перехідного та зрілого етапу становлення сексуальності відбувається розвиток поведінкових, психологічних та емоційних аспектів жіночої сексуальності, серед яких сексуальна техніка, впевненість, рівень сексуальної реалізованості. Також необхідно зазначити, що психологічне благополуччя при сексуальній реалізації також має свою динаміку, про що свідчить поступовий ріст рівня цієї змінної впродовж пубертатного, перехідного та зрілого етапів становлення сексуальності. Відмінності у рівнях сексуальної обізнаності на різних етапах психосексуального розвитку можна пояснити набуттям сексуального досвіду дівчатами. Також необхідно зазначити, що змінні, в основі котрих знаходяться біологічні чинники, а саме сексуальна збудливість та рівень сексуального потягу, зазнають

відмінностей відповідно до розвитку сексуального лібідо. Отримані результати підтверджують системну концепцію психосексуального розвитку особистості. Згідно з Г. С. Васильченко для пубертатного віку характерним є лише формування платонічного та еротичного лібідо, що призводить до виникнення спочатку платонічного фантазування та формування потреби в платонічному спілкуванні, а потім до розвитку еротичних фантазій, пестоців та ігор. Упродовж перехідного періоду формування сексуальності розвивається сексуальне лібідо, про що свідчить поява сексуального фантазування, а на другій фазі початком статевого життя [1, с. 87-165]. Для зрілого періоду сексуальності характерним є завершення формування сексуального лібідо, отже рівень сягає максимально високих показників, що підтверджується отриманими результатами.

На наступному етапі процедури дослідження змінні, що є відмінними на різних етапах психосексуального розвитку та характеризують особливості батьківсько-дитячих відносин та різні компоненти жіночої сексуальності, було оброблено за допомогою методу факторного аналізу.

Таблиця 3

Факторна структура впливу батьківсько-дитячих відносин на сексуальність дівчат пубертатного віку

Фактор 1		Фактор 2	
Гармонійна сексуальність		Пригнічена сексуальність	
Пригніч. секс-ті	-0,41	Пригнічення волі	
Секс. реаліз-ть	0,86	Дратівливість	0,76
Порнографія	-0,49	Пригнічення секс-ті	0,7
Секс. задовільність	0,89	Порнографія	0,6
Психол. благополуччя	0,87	Секс. сором'язливість	0,45
Комунікація	0,74	Секс. обізнаність	0,55
Секс. впевненість	0,72		-0,67
Секс. техніка	0,46		
Інформ. фактора	26%	Інформ. фактора	20%

Примітка: в таблиці наведено лише значущі змінні.

1. Фактор "гармонійна сексуальність" свідчить про значення змінної "пригнічення сексуальності" при батьківському вихованні. Отримана факторна структура дозволяє стверджувати, що ця особливість виховання знаходиться на негативному полюсі фактора разом зі змінною "зацікавленість порнографією", які протиставлені змінним, що характеризують гармонійність сексуальної сфери на різних рівнях, серед яких: емоційний, психологічний та поведінковий.

2. Фактор "пригнічена сексуальність" характеризується проявами авторитарної позиції батьків відносно доньки, а саме

пригніченням волі дівчиною та проявами сексуальності та високим рівнем дратівливості. Внаслідок чого виникає зацікавленість порнографією, як захисний механізм при неможливості сексуально реалізуватися, високий рівень сексуальної сором'язливості, та сексуальна необізнаність. Отже, можна стверджувати, що прояви батьківського виховання за цим типом у пубертатному віці, виступають чинником, який призводить до труднощів в сексуальній реалізації дівчини, прийнятті та демонстрації жіночості та сексуальності.

На перехідному періоді становлення сексуальності також було виявлено особливості батьківського ставлення. Отримані результати наведено нижче.

Таблиця 4

Факторна структура впливу батьківсько-дитячих відносин на сексуальність перехідного періоду

Фактор 1		Фактор 2	
Біологічна сексуальність		Психологічно-благополучна сексуальність	
Дратівливість	-0,6	Авт. гіперсоц. батьком	-0,49
Ухилення від контакту	-0,78	Пригнічення сексуальності	-0,78
Байдужість чоловіка	-0,55	Секс. обізнаність	
Прагнення приск. розвиток	-0,76	Психол. благополуччя	0,75
Секс. збудливість	0,77	Секс. техніка	0,7
Секс. потяг	0,51		0,49
Секс. техніка	0,43		
Інформ. фактора	21%	Інформ. фактора	17%

Примітка: в таблиці наведено лише значущі змінні.

1. Фактор “біологічна сексуальність” свідчить про зменшення рівня впливу чинників батьківсько-дитячих відносин на жіночу сексуальність перехідного періоду. Оскільки змінні, що характеризують батьківське ставлення, поєднанні на негативному полюсі фактора, а змінні, що характеризують сексуальність – на протилежному, можна свідчити, що в перехідному періоді найбільший вплив мають саме біологічні чинники, що призводять до появи сексуального потягу, і як наслідок, до росту сексуальної збудливості дівчини. В цей період дівчина набуває сексуального досвіду, про що й свідчить наявність змінної “сексуальна техніка”.

2. Фактор “психологічно-благополучна сексуальність” характеризується відсутністю відігравання соціально-бажаного типу виховання з боку батька, що сприяє теплим та щирим емоційним відносинам між батьком та донькою, психологічному прийняттю, відсутністю табування на дорослість та жіночість з боку батьків.

Отже, дівчина, що виховувалася в родині цього типу є здатною вступати в любовні відносини з чоловіками. Набута в батьківській родині сексуальна обізнаність сприяє руйнуванню багатьох страхів, пов'язаних з сексуальним життям, серед яких – страх завагітніти, бути покинутою, бути незадовільною сексуальною партнеркою [4, с. 210-246]. Внаслідок чого дівчина відчуває психологічне благополуччя та емоційну задовільність при реалізації сексуальності.

Серед сексуально-зрілих жінок також було виявлено певні особливості впливу батьківського ставлення. Отримані результати наведено в таблиці.

Таблиця 5

Факторна структура впливу батьківсько-дитячих відносин на зрілу сексуальність

Фактор 1		Фактор 2		Фактор 3	
Дисгармонійна сексуальність		Інфантильна сексуальність		Нереалізована сексуальність	
Дратівливість	0,47	Авт.гіперсоціалізація батьком	0,81	Пригнічення волі	0,43
Ухилення від контакту	0,53	Пригніч. волі	0,82	Пригніч.секс-ті	0,79
Байдужість чоловіка	0,74	Страх образити	0,83	Несам-ть матері	0,57
Несамостійність матері	0,4	Ухилення від контакту	0,47	Секс. реаліз-ть	-0,5
Секс. збудливість	-0,41	Порнографія	0,54	Психологічне благополуччя	-0,9
Секс. потяг	-0,64	Секс. сором-ть	0,59		
Комунікація	-0,73	Секс. впевненість	-0,64		
Секс. впевненість	-0,47				
Секс. техніка	-0,71				
Інформ. фактора	16%	Інформ. фактора	18%	Інформ. фактора	15%

Примітка: в таблиці наведено лише значущі змінні.

1. Фактор “дисгармонійна сексуальність” свідчить про особливості батьківського виховання, що виступають чинником, який призводить до неможливості жінки на зрілому етапі функціонування сексуальної сфери гармонійно реалізуватися. Також необхідно зазначити, що на цьому етапі психосексуального розвитку становлення сексуального лібідо досягає завершення, що дає змогу вести регулярне статеве життя, набувають величезного значення отриманий досвід та відносини з сексуальним партнером, але, оскільки патогенні причини ускладнення сексуальної реалізації знаходяться в просторі батьківської родини і є усталеними, як наслідок, формується дисгармонійна сексуальність. Серед особливостей батьківського виховання необхідно відмітити амбівалентність відносин до доньки, з одного боку, та емоційне ставлення за типом

байдужість, з іншого. У сукупності це призводить або може призводити до появи внутрішнього протиріччя за типом “прагнення – страх”. З одного боку, дівчина прагне емоційної близькості з партнером, а з іншого боку, відчуває сором та страх перед можливістю мати емоційну близькість, оскільки відсутність стійкого образу Я призводить до одночасного прийняття та відкидання самої себе, своєї жіночості та сексуальності. Крім того, досвід прийняття та прояву глибинних емоцій в батьківській родині був відсутнім.

2. Фактор “інфантильна сексуальність” свідчить про затримку психосексуального розвитку жінки. Оскільки прояви сексуальної сором’язливості та відсутність впевненості при сексуальній реалізації характеризують попередні періоди психосексуального розвитку, та виступають показником, що свідчить про незрілість сексуальності. У ставленні батьків характерним є психологічна надмірність контакту, пригнічення волі та самостійності, а також виховання за типом соціальної бажаності. Внаслідок чого у жінки формується внутрішнє протиріччя між рольовим репертуаром маленької дівчинки, до якого постійно звертаються батьки, та необхідністю дорослішати, що негативним чином впливає на можливість сексуальної реалізації як дорослої, зрілої, незалежної жінки [5, с. 123-240]. Крім того, зацікавленість порнографією є показником неможливості мати задовільні сексуальні відносини, що й призводить до інфантильної сексуальної поведінки.

3. Фактор “нереалізована сексуальність” характеризує неможливість жінки сексуально реалізуватися та досягти психологічного благополуччя в сексуальних стосунках, до чого призвели такі особливості батьківської родини, як пригнічення волі та проявів сексуальності, залежність, несамостійність матері. Отримані результати дають змогу припустити, що у жінок цього типу відсутня позитивна психологічна ідентифікація з матір’ю, оскільки образ матері формує розуміння того, що бути жінкою, це бути залежною, несамостійною, слабкою. Прийняття рольової позиції жінки в сексуальних відносинах означає визнати свою відданість, стати покірною. Отже, під час бажаної близькості з чоловіком, жінка по причині свого страху, змушена суперечити, спростовувати та відмовлятися від отримання задоволення, оскільки на неусвідомленому рівні це сприймається як щось непристойне, що веде до занепаду [7, с. 48-98].

Отже, чинники батьківсько-дитячих відносин певним чином впливають на сексуальність жінки впродовж пубертатного, перехідного та зрілого періодів розвитку, але мають певні відмінності. В сексуальній сфері жінки були виявлені чинники, формування

котрих відбувається впродовж певних етапів та знаходиться в тісному зв'язку з емоційним та рольовим компонентами батьківської родини. Для перехідного періоду становлення сексуальності дівчини особливого значення набувають відносини з матір'ю. На пубертатному, перехідному та зрілому етапі формування жіночої сексуальності було виявлено як гармонійні типи батьківського відношення, так і дисгармонійні, які призводять до формування нереалізованої, негармонійної, інфантильної, пригніченої сексуальності. Також необхідно наголосити, що значення батьківського ставлення має відмінності на кожному з досліджуваних етапів.

У подальшому планується дослідження особливостей ранньої соціалізації особистості та вплив структури батьківської родини на сексуальність жінок в контексті психосексуального розвитку.

Список використаних джерел

1. Васильченко Г. С. Общая сексопатология / Г. С. Васильченко. – М.: Медицина, 1977. – 352 с.
2. Менегетти А. Женщина третьего тысячелетия. / А. Менегетти. – М.: ННБФ “Онтопсихология”, 2007. – 256 с.
3. Шапарь В. Б. Психодиагностика отношений между родителями и детьми / В. Б. Шапарь. – Ростов на Д.: Феникс, 2006. – 432 с.
4. Шарфф Д. Э. Сексуальные отношения: Секс и семья с точки зрения теории объектных отношений / Д. Э. Шарфф. – М.: Когито-Центр, 2008. – 304 с.
5. Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой (психоаналитическое исследование) / Г. Фигдор. – М.: Наука, 1995. – 376 с.
6. Эльячефф К. Дочки – матери. Третий лишний?: Пер с франц / О. Бессоновой, К. Эльячефф, Н. Эйниш. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2008. – 448 с.
7. Энциклопедия глубинной психологии. Том 1. Зигмунд Фрейд / Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 1998. – 800 с.

In the article the characteristics of parental relations, which have a significant impact on the sexual sphere of women at different stages of psychosexual development were analyzed. The results of comparative analysis of characteristics of child-parent relationships and sexuality of pubescent girls, the transition period and sexually mature women were shown.

Key words: sexuality, psychosexual development, parental education, a comparative analysis.

Отримано: 11.03.2010

Розвиток творчості та формування наукової картини світу в майбутніх учителів біології

Формування наукової картини світу за допомогою фундаментальних закономірностей природи організує в єдину систему знання, отримані при вивченні біологічних предметів. Пізнання сутності живого сприяє розвитку творчості майбутнього вчителя біології – продуктивної діяльності, здатної породжувати якісно нові цінності суспільного значення.

Ключові слова: наукова картина світу, розвиток творчості, природничонаукове мислення, майбутні вчителі біології, біологічні дисципліни.

Формирование научной картины мира с помощью фундаментальных закономерностей природы организует в единую систему знания, полученные при изучении биологических предметов. Познание сути живого увеличивает уровень развития творчества будущего учителя биологии – продуктивной деятельности, которая может породить качественное новые ценности общественного значения.

Ключевые слова: научная картина мира, развитие творчества, естественнонаучное мышление, будущие учителя биологии, биологические дисциплины.

У сучасних умовах розвитку біологічної освіти пріоритет надається оволодінню науковими знаннями на теоретичному рівні пізнання. Це сприяє більш глибокому засвоєнню навчальних дисциплін і впливає на формування єдиної природничо-наукової картини світу та розвиток творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін.

Розвиток творчості – це процес формування особистості, обумовлений продуктивною діяльністю, здатною породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Він передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю та унікальністю.

Проблема розвитку творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін передбачає розкриття основних положень підходів до розвивального потенціалу природничонаукової освіти (С.А. Авраменко М.Ф. Бабій, М.Д. Бойправ, С.В. Васильєв, А.С. Волкова, Н.Ф. Винокурова, Е.В. Гірусов, М.В. Гриньова, С.Д. Дерябо,

В.Р. Ільченко, Л.М. Кудояр, Т.В. Кучер, А.В. Степанюк, В.А. Ясвін); провідних вітчизняних та зарубіжних концепцій розвитку творчості особистості (Л.С. Виготський, О.К. Дусавицький, Д. Дьюї, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, Ж. Піаже, О.Я. Савченко, З. Фрейд); ідей про механізми творчості (М. Вертгеймер, А. Маслоу, Т.І. Сущенко, В.А. Роменець, Г. Уеллес); теорій про творчі здібності і розвиток творчості (В.І. Андреев, С. Баррет, А. Бергсон, Е. Боно, О.В. Губенко, Л.Л. Гурова, Н.В. Бордовська, К. Ізард, О.В. Киричук, О.І. Кульчицька, А.Є. Ларін, Н.О. Лосський, Л.М. Милоголовкіна, Б.П. Нікітін, К.К. Платонов, Є.І. Рогов, С.Л. Рубінштейн, С.О. Сисоєва, О.К. Тихомиров, Л.С. Яковичка); теорій розвитку творчої особистості в діяльності (О.Г. Асмолов, Н.Л. Коломінський, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, В.О. Моляко, Л.А. Радзіховський, В.А. Роменець, В.І. Слободчиков, Г.В. Суходольський, В.Ф. Шадріков та ін.).

У дослідженнях виділяються такі складові розвитку творчості особистості: прагнення до розвитку, духовного росту, здатність дивуватися при зіткненні з новим, незвичним, ентузіазм, здатність до самовираження, вміння повністю орієнтуватись у проблемі; спонтанність, безпосередність, спонтанна та адаптивна гнучкість, оригінальність, дивергентність мислення, здатність до швидкого набуття нових знань, чутливість, сприйнятливність до нового; здатність легко долати розумові бар'єри, перешкоди, відступати, відмовлятися від своїх думок, теорій, „народжуватися кожен раз заново”, здатність відкидати несуттєве, другорядне, готовність напружено і важко працювати, до складання складних структур із елементів, до синтезу та до аналізу, до комбінування, до диференціації явищ; внутрішня зрілість, скептичність, сміливість, „смак” до тимчасового хаосу, відсутності порядку, прагнення довго залишатися наодинці, ствердження і підкреслення свого „Я”, здатність зберігати впевненість в умовах невизначеності [1; 2; 6] та ін.

Розвиток творчості забезпечує творчість – діяльність на вищому психологічному рівні. За психологічним словником, творчість – діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Будучи за своєю сутністю культурно-історичним явищем, творчість має психологічний аспект: особистісний і процесуальний. Вона передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. Вивчення цих властивостей особистості виявило важливу роль уяви, інтуїції, неусвідомлених компонентів розумової активності, а також потреби особистості в самоактуалізації, в розкритті і розширенні своїх можливостей [7].

А.В. Степанюк проблему формування цілісних знань про живу природу розглядає у двох аспектах: 1) формування знань про цілісну природу за допомогою змісту програмового матеріалу з основ наук; в основу відбору та конструювання даного змісту доцільно покласти уявлення про системність природи, ієрархічний принцип її побудови; 2) спеціальне цілеспрямоване формування цілісних знань про живу природу [8].

Цілісні знання повинні включати інформацію про істотні характеристики системи на заключному етапі її розвитку. Отже, цілісними можна вважати знання, які адекватно відображають системність природи й характеризуються такими показниками повноцінно засвоєних знань, як системність, повнота та узагальненість стосовно кожної реально існуючої її складової.

Про цілісність знань можна говорити на рівні живої природи, її організації (клітинно-організмовому, популяційно-видовому та біосферно-біогеоценотичному), а також на рівні окремо реально існуючих складових систем. (Наприклад, на організмовому рівні повинні бути сформовані цілісні знання про організм рослини, бактерії, гриба, тварини, людини.) Спостерігається певна ієрархічність у цілісних знаннях про живу природу. Це повністю збігається з філософським положенням про те, що природа повинна бути розглянута як система ступенів, кожний із яких обов'язково впливає із наступного і є найближчою істиною того, з якого він виник. Вивчення природи за ієрархічним принципом дає можливість логічно обґрунтувати розкриття зв'язків між системами різних рівнів і, таким чином, сприяє формуванню цілісної картини світу.

Природничонаукова картина світу – це інтегральний образ природи, створений шляхом синтезу природничонаукових знань на основі системи фундаментальних закономірностей природи, що включає уявлення про матерію і рух, взаємодію, простір і час.

Розуміння природничонаукової картини світу – це мислительний процес, спрямований на з'ясування істотних рис, властивостей і зв'язків предметів, явищ природної дійсності. У природничонауковому творчому пізнанні майбутніх учителів важливе значення має з'ясування ступеня точності й повноти розуміння ними навчального матеріалу [6].

Ми переконані, що пізнання сутності природи, ерудованість в галузі біології, підвищує рівень розвитку творчості студента – сукупність знань, умінь і сформованих під час їх засвоєння розумових дій, вільне оперування ними в процесах природничонаукового мислення, які забезпечують засвоєння в певному обсязі нових знань і вмінь.

Дотримання підходу від системи нижчого рангу до системи вищого рівня, коли та, що розміщена нижче, ніби вкладає в вищу систему, дасть змогу простежити появу в кожній системі нових властивостей, які не зводяться до якостей елементів, що їх складають, показати, як виявляються закономірності розвитку природи на кожному рівні зокрема і в біологічній формі існування матерії в цілому [8].

Освітній процес нині належить до синергетичних (узгоджено діючих) відкритих систем, які при наявності в них загальних закономірностей здатні до самоорганізації й виникнення в них нових структур. За нової парадигми освіти саме синергетичний підхід як загальнометодологічний має стати основним у педагогіці взагалі і в організації навчальної діяльності студентів зокрема, адже він забезпечує справжню демократизацію навчання, його самоорганізацію і саморозвиток, швидке врахування соціальних змін, адекватне педагогічне реагування на них, гнучку переорієнтацію людини в будь-якій діяльності. Однією з основ синергетичного системного підходу є його нелінійність (багатоваріантність) і унікальність, що виникає на етапі якісних змін у системі [6; 9; 10; 11; 12; 13; 14].

Основні риси творчої особистості, які треба розвивати у процесі навчання і виховання: глибина і об'ємність знань; уміння застосувати їх у різних ситуаціях; сформована стійка потреба до постійного відновлення знань; придбання нових знань; прагнення до істини; здібність глибоко проникати у сутність проблеми; здатність до аналізу і синтезу; творча самостійність; прагнення до самовдосконалення, самореалізації.

Творчість особистості органічно пов'язана з її творчими здібностями. Питання творчих здібностей розглядають В.І. Андреев, І.Я. Лернер, А.Н. Лук, В.А. Моляко, Я.А. Пономарьов. За класифікацією В.І. Андреева, існують мотиваційні, інтелектуально-логічні, інтелектуально-евристичні та самоорганізаційні здібності [6]. Всі компоненти творчих здібностей тісно пов'язані між собою і в процесі творчої діяльності відіграють певну роль. Однак творчими, у вузькому значенні слова, є інтелектуально-евристичні здібності. Це передусім здібність генерувати ідеї, висувати гіпотези, фантазувати, асоціативно мислити, бачити суперечності, переносити знання і вміння в нові ситуації; це здатність відмовитися від нав'язаної ідеї, незалежно судити, критично мислити, оцінювати. Саме ця група творчих властивостей більшою мірою, ніж інші, бере участь у створенні нового, творчого продукту.

Беручи за основу методику "Значення слів" О.І. Бесєдіна, І.І. Ліпатова, О.В.Тимченка, В.Б. Шапаря на визначення творчого мислення особистості [4], нами розроблено методику "Значення біологічних понять", призначену для оцінювання ерудованості

майбутніх учителів у галузі біології, розуміння ними єдиної природничонаукової картини світу.

Піддослідним пропонується 25 біологічних понять, з різними значеннями. За 15 хвилин вони повинні записати максимальну кількість значень для кожного слова. Завдання виконується на чистих листах паперу.

Список біологічних понять представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Система біологічних понять

Загальна біологія	Біологія рослин	Біологія тварин та людини
цитоплазма	плід	судина
мейоз	ліс	моллюск
фагоцитоз	насіння	лелека
мембрана	корінь	око
живлення	андроцей	нерв
хромосома	листопад	гемоглобін
ядро	ярусність	
онтогенез		
фотосинтез		
біосфера		
екосистема		
секреція		

Кількість підібраних біологічних понять дає можливість оцінити особливості ерудованості як специфічної складової розвитку творчості майбутнього вчителя біологічних дисциплін відповідно розроблених рівнів (див. табл. 2).

Таблиця 2

Рівні ерудованості майбутніх учителів у галузі біології

	I неформований (низький)	II частково сформований (середній)	III сформований (високий)
Рівень ерудованості	Студент орієнтується у змісті незначної кількості біологічних понять. Не володіє інформацією про взаємозвязки живої та неживої природи	Пояснює значення біологічних понять, але допускає помилки. Не повністю розуміє інтегральний образ природи	Чітко формулює визначення біологічних понять, наводить максимальну кількість їх значень. Дає глибокий аналіз єдиної природничонаукової картини світу
К-сть підібраних слів	1 – 49	50 – 99	>100

У Полтавському державному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка, Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди, Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького нами здійснено констатувальне дослідження, де було задіяно 368 майбутніх учителів біологічних дисциплін. Воно полягало у дослідженні рівнів розвитку творчого мислення студентів як складової розвитку їх творчості за методикою “Значення слів” О.І. Беседіна, І.І. Ліпатова, О.В. Тимченка, В.Б. Шапаря та визначенні їх рівнів ерудиції в галузі біології за авторською методикою “Значення біологічних понять”. Результати констатувального дослідження наведено в табл. 3, 4.

Таблиця 3

**Рівні розвитку творчого мислення майбутніх учителів (368 осіб)
біологічних дисциплін за методикою “Значення слів”
О.І. Беседіна, І.І. Ліпатова, О.В. Тимченка, В.Б. Шапаря**

Рівень розвитку творчого мислення	I неформований (низький)	II частково сформований (середній)	III сформований (високий)
КГ	22,3 %	60,7 %	17 %
ЕГ	21 %	61 %	18 %

Дані табл. 3 свідчать, що 18% студентів експериментальної групи та 17% студентів контрольної групи мають високий рівень розвитку творчого мислення. Досліджувані вміють глибоко творчо осмислювати матеріал і мають здібності до створення нового продукту, що відрізняється новизною та оригінальністю. 61% студентів експериментальної групи та 60,7% контрольної групи – мають середній рівень, що свідчить про вміння майбутніх учителів породжувати широку розмаїтість ідей, але при цьому припускаються помилок. 21% студентів експериментальної групи та 22,3% майбутніх учителів біологічних дисциплін контрольної групи із низьким рівнем розвитку творчого мислення, висловлюють мінімальну кількість ідей, серед яких більшість не відповідає поставленому завданню.

Таблиця 4

Рівні ерудованості майбутніх учителів біологічних дисциплін (368 осіб) за авторською методикою “Значення біологічних понять”

Рівень ерудованості з біологічних понять	I неформований (низький)	II частково сформований (середній)	III сформований (високий)
КГ	35 %	50 %	15 %
ЕГ	32 %	52 %	16 %

Із табл. 4 зрозуміло, що 16% майбутніх учителів біології експериментальної групи та 15% студентів контрольної групи – з високим рівнем ерудованості. Студенти чітко формулюють визначення біологічних понять, наводять максимальну кількість їх значень, дають глибокий аналіз єдиної природничонаукової картини світу. 52% досліджуваних експериментальної групи та 50% студентів контрольної групи мають середній рівень. Пояснюють значення біологічних понять, але допускають помилки. Не повністю розуміють інтегральний образ природи. 32% – студенти експериментальної групи та 35% майбутніх учителів контрольної групи з низьким рівнем ерудованості, оскільки орієнтуються у змісті незначної кількості біологічних понять. Не володіють інформацією про взаємозв'язки живої та неживої природи.

З'ясовано, що існує різниця в рівнях розвитку творчого мислення та ерудованості студентів як майбутніх фахівців. Так, на 9% більше майбутніх учителів біології із середнім показником рівня розвитку творчого мислення, ніж з показником середнього рівня ерудованості студентів як майбутніх фахівців. Відповідно, на 2% – з високим рівнем, але на 11% менше з низьким рівнем розвитку творчого мислення, ніж із низьким рівнем ерудованості майбутнього вчителя біології.

Результати дослідження свідчать, що творче мислення є важливою складовою розвитку творчості, але ерудованість з біологічних понять, природничонаукові знання є специфічними показниками розвитку творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін.

Одним із основних завдань викладача є правильна організація навчальної діяльності студентів, спрямована на розвиток творчості з їх фаху. Справжня творча навчальна діяльність майбутнього вчителя біології: по-перше, має містити всі компоненти поняття діяльності; по-друге, ці компоненти мають бути специфічного біологічного змісту; по-третє, у навчальній діяльності обов'язковим є перетворюючий творчий компонент. Формування природничонаукової картини світу у студентів слід розглядати в єдності з їх розвитком творчості, інтересами, потребами, емоціями, почуттями, переживаннями, всіма компонентами його духовного світу.

За В.Р. Ільченко [3], природничонаукове світорозуміння – це система знань про природу, що формується в свідомості особистості в процесі вивчення природничонаукових предметів, та мислительна діяльність зі створення цієї системи. Розуміння світу досягається завдяки відкриттю одиничних, стійких структур, що лежать в основі різноманітності змінних явищ – фундаментальних закономірностей,

які властиві світу. Процес розуміння – системний за своїм характером, він відбувається в результаті взаємодії частин і цілого. Щоб зрозуміти щось, потрібно передбачати його цілісність, а потім перейти до вивчення його частин. Подальший синтез знання про частини буде забезпечувати більш повне і глибоке розуміння цілого: включення до нього знань про частини буде розширювати горизонт розуміння.

Отже, природничонаукове розуміння студента можна визначити як мислительну творчу діяльність, у процесі якої за допомогою фундаментальних закономірностей природи організуються в єдину систему знання, отримані при вивченні біологічних наукових предметів.

Обов'язковою умовою формування природничонаукового мислення студентів є послідовність і системність у навчальному процесі. Для формування природничонаукового мислення й розвитку творчості студентів важливим є:

- взаємозв'язок теоретичних знань із практичною діяльністю;
- концентрація природничого змісту не тільки в предметних, але й спеціальних темах та інтегрованих курсах, які розкривають взаємодію суспільства і природи;
- поєднання аудиторних занять з безпосереднім спілкуванням із природою у формі екскурсій тощо;
- використання проблемних методів навчання у вигляді рольових ігор, природничих клубів та ін.;
- поєднання усіх форм аудиторної і всіх форм позааудиторної роботи [2].

Зміст біологічних дисциплін зорієнтований на забезпечення засвоєння студентами знань про закономірності функціонування живих систем, їх розвиток і взаємодію, взаємозв'язок із неживою природою, формування уявлень про природничонаукову картину живого світу, синтез ідей про живі системи, оволодіння елементами наукового пізнання живої природи, формування складових наукового мислення (класифікація, екологічність, еволюційність і історизм, системність і цілісність), усвідомлення біосферної етики, розуміння необхідності раціонального використання та відновлення природних ресурсів, вироблення навичок застосування знань з біології у повсякденному житті.

Соціальним замовленням сучасній вищій школі в галузі біологічної освіти є перегляд концептуальних підходів до уточнення цілей біологічної освіти, нової побудови біологічних курсів, приведення методичної системи навчання біології у відповідність із рівнем розвитку педагогічних і психологічних досліджень. У другій

половині ХХ століття у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці відзначено посилення еколого-еволюційної спрямованості природничонаукової освіти: розроблено теорію розвитку біологічних понять; визначено зміст, принципи, завдання, методи, шляхи і форми екологічної освіти; розкрито морально-етичні та морально-естетичні ідеї щодо цінності світу природи; проведено аналіз змісту поняття екологічної відповідальності, екологічної свідомості, екологічної культури; досліджено проблему формування цілісних знань про світ природи; з'ясовано тенденції, напрями і компоненти природничонаукової освіти.

Отже, актуальність проблеми формування у студентів цілісності знань про живу природу обумовлена радикальною зміною методологічних парадигм вивчення природи, новими вимогами до викладання природничих дисциплін у вищих навчальних закладах, розглядом біологічних курсів насамперед як світоглядних дисциплін, які повинні забезпечити формування у майбутніх учителів наукової картини світу, нової стратегії поведінки в біосфері.

Список використаних джерел

1. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов н/Д. : Фенікс, 1996. – 480 с.
2. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987 – 159 с.
3. Ильченко В. Р. Формирование естественнонаучного миропонимания школьников : Кн. для учителя / В. Р. Ильченко. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
4. Книга практического психолога : Часть 1 / А. Н. Беседин, И. И. Липатов, А. В. Тимченко, В. Б. Шапарь. – Х. : РИП “Оригинал”, фирма “Фортуна – пресс”, 1996. – 424 с.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; під ред. Л. М. Проколієнко ; упор. В. В. Андрієвська та ін. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
6. Пескун С. П. Формування творчості старшокласників у процесі вивчення курсу “Біологія 10-12”. Система “Дидакто-сервіс” : Навч.-метод. посіб. / С. П. Пескун. – Полтава : АСМІ, 2005. – 170 с.
7. Психологический словарь / Под ред. В. П. Заиченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
8. Степанюк А. В. Формування цілісних знань школярів про живу природу / А. В. Степанюк // Педагогіка і психологія. – 1995. – №4. – С.50-57.

9. Яланська С. П. Методика забезпечення дидактичних умов творчого розвитку старшокласників при вивченні курсу біології / С. Яланська // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 9-10. – С. 124–127.
10. Яланська С. П. Організація самостійної та індивідуальної роботи майбутніх учителів біології. Ідеї В. О. Сухомлинського // С. П. Яланська, В. В. Оніпко // Спадщина видатних педагогів Полтавщини в міжнародному освітньому просторі : Міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтави, 12-13 берез. 2009 р. – Полтава, 2009.
11. Яланська С. П. Особливості розвитку творчості майбутніх учителів природничих дисциплін / С. П. Яланська, В. В. Оніпко // Вища освіта та Болонський процес : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 27-28 лист. 2008 р. – Полтава, 2008. – С. 85–88.
12. Яланська С. П. Проектування самостійної діяльності майбутніх учителів біології на створення корисних раціоналізаторських пропозицій / С. П. Яланська // Біорізноманіття: теорія, практика та методичні аспекти вивчення в загальноосвітній та вищій школі (присвячується 120-річчю від дня народження М.І. Вавілова) : матеріали наук.-практ. конф. / ПДПУ імені В.Г. Короленка; Полт. обл. ін-т післядипломної пед. освіти імені М.В. Остроградського. – Полтава, 2008. – С. 322–324.
13. Яланська С. П. Розвиток лідерських якостей майбутнього учителя природничих дисциплін у педагогічному вищому навчальному закладі / С. Яланська // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 7-8. – С. 131–132.
14. Яланська С. П. Формування екологічної психології майбутнього вчителя біології / С. П. Яланська // Навколишнє середовище і здоров'я людини : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару, м. Полтава, 24-25 верес. 2008 р. / ПДПУ ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2008. – С. 145–148.

Development of the natural science picture of the world by means of natural fundamental regularities combines knowledge gained in the process of studying biological subjects. The cognition of the main points of all alive helps to develop the creative activity of a future biology teacher –productive activity which is able to give qualitative new values of social importance.

Key words: natural science picture of the world, development of the creative activity, natural science thinking, future biology teachers, biological subjects.

Отримано: 13.03.2010

Соціально-психологічні чинники розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах сім'ї та в умовах шкіл-інтернатів

У статті висвітлюються аспекти вивчення гендерної ідентичності в сучасній психології особистості та віковій психології. Визначено соціально-психологічні чинники розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків, які виховуються в родинних та в умовах шкіл-інтернатів.

Ключові слова: гендерна ідентичність, соціальні чинники, психологічні чинники, депривація, інтернатне середовище, сімейне середовище.

В статье изложены аспекты изучения идентичности в современной психологии личности, возрастной психологии. Определены социально-психологические факторы развития гендерной идентичности девочек-подростков, которые воспитываются в семьях и в условиях школ-интернатов.

Ключевые слова: гендерная идентичность, социальные факторы, психологические факторы, интернатная среда, семейная среда.

Постановка проблеми: У всьому світі є діти-сироти, і наша держава, звичайно, не виключення. За офіційними статистичними даними Міністерства у справах сім'ї, молоді та спорту, сьогодні в Україні більше 100 тисяч дітей позбавлених батьківського піклування та виховуються в державних закладах: школах-інтернатах, дитячих притулках; 40% з цих дітей не мають рідних взагалі [22]. Для дитини, позбавленої сім'ї, – держава є і батько, і мати. Показником розвинутого суспільства є ціннісне ставлення до підростаючого покоління, розуміння того, що чужих дітей не буває. Державою узаконено систему пільг для дітей-сиріт: на утримання житла, допомога при працевлаштуванні, пільги при вступі до навчальних закладів, матеріальна допомога на навчання, державні стипендії та ін. За результатами спілкування 80% дітей, які мешкають в дитбудинках та школах-інтернатах, вважають себе нещасливими. Інтернат ніколи не стане альтернативою сім'ї, його можна розглядати лише як місце тимчасового перебування дитини [23].

З наукових джерел відомо, що ідентичність стає центральним компонентом самосвідомості особистості в підлітковому віці.

Усвідомлення власної статевої приналежності та становлення гендерної ідентичності зростаючої особистості – один з напрямків її соціалізації. Т.В.Говорун, О.М.Кікінеджи зазначають, що гендерна ідентичність – це переживання себе як людини певної статі. На відміну від гендерної ролі, яка відображає зовнішні ознаки моделей поведінки і відносин, що дозволяють іншим людям судити про ступінь приналежності будь-кого до чоловічої чи жіночої статі, гендерна ідентичність характеризує внутрішнє, глибоко особисте переживання себе як людини певної статі. Гендерна ідентичність являє собою важко структуроване утворення, що включає, крім усвідомлення власної статевої приналежності, сексуальну орієнтацію, “сексуальні сценарії” і гендерні переваги. Формування її в умовах інтернату буде відмінно відрізнятися від її формування в межах родини. Відмінності в розвитку гендерної ідентичності підлітків визначають соціально-психологічні чинники того чи іншого виховного середовища [4].

Основна мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні соціально-психологічних чинників розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах сім’ї та в умовах шкіл-інтернатів. Для досягнення мети нами були визначені такі **завдання**: проаналізувати психо-соціальні умови особистісного зростання дівчат-підлітків, які впливають на розвиток гендерної ідентичності; обґрунтувати чинники розвитку зазначеного феномена в дівчат-підлітків в процесі їх сімейного виховання та в умовах шкіл-інтернатів.

Аналіз основних наукових праць. Психологи (І.В.Дубровіна, Ю.М.Набуїліна, В.Н.Ослон та ін.) відмічають, що дитина, яка розвивається, постійно взаємодіє з зовнішнім середовищем на різних рівнях (мікросистема, мезосистема, екосистема і макросистема). Серцевиною мезосистем є сім’я. Саме від неї в першу чергу залежить, якою виросте дитина та яке місце в суспільстві вона займе. Тип сім’ї, в якій народжується і росте дитина, може серйозно вплинути на її очікування, установки, набір ролей, систему поглядів та взаємостосунки з іншими людьми, а також на її когнітивний, емоційний, соціальний та фізичний розвиток й згодом на увесь її життєвий шлях в цілому [7;8].

Кожна родина характеризується тим, що А.Аккерман як один із засновників родинної психотерапії назвав сімейною ідентичністю. Сімейна ідентичність – це та сукупність уявлень, планів, взаємобов’язків, намірів, спогадів, яка характеризує сімейне “ми”. “Я” дитини спочатку наповнюється змістом сімейного “ми”. Відбувається це в процесі становлення дитини як члена сімейної структури. “Сімейна структура” – це непомітна сітка функціональних вимог, яка організовує взаємодію членів сім’ї. Межі в “сімейній структурі” –

це правила, що регулюють взаємодію між підсистемами, тобто регулюють саму згоду члена сім'ї брати участь у тій або іншій підсистемі [16].

Діти вчаться поводитися відповідно до своєї статі через ідентифікацію з батьками, під їхнім виховним впливом і тиском. Розвиток самосвідомості особистості полягає в тому, що вона стає об'єктом прямого або опосередкованого батьківського впливу, озброєння нормами, стандартами і правилами, контролем за поведінкою, опосередкованого керування через різні форми взаємин. У роботах сучасних українських психологів Т.В.Говорун та О.М.Кікінежді зазначено, що розвиток гендерної ідентичності особистості відбувається в процесі гендерної соціалізації, яка презентована як співпраця досвідчених чоловіків і жінок з дітьми у набутті ними важливих для життя в дорослому світі статево-відповідних знань, умінь, навичок. Набуття гендерної ідентичності та освоєння певного типу статево-рольової поведінки активізують такі важливі психологічні механізми:

1) *спрямованість* суспільства на відносно виокремлення й організацію "жіночого" чи "чоловічого" навколишнього мікросередовища для дитини відповідної статі. Дорослі створюють для дитини конкретне предметне середовище, яке, на їхню думку, відповідає статевої належності. Для хлопчиків це передусім усе те, що вкручується, рухається, взаємодоповнюється: машинки, конструктори, які розривають інструментальні навички, майстерність. Для дівчаток – м'які, пухнасті, ніжні іграшки, які можна пригорнути, якими можна щось прикрасити. Вся дитяча індустрія ніби запускає підсвідомі механізми ідентифікації та диференціації задовго до того, як дитина навчиться усвідомлювати, чого від неї очікує гендерно-структурований соціум;

2) *моделювання*, що пов'язане з освоєнням запропонованих соціумом певних моделей статево-рольової поведінки. При цьому виявлено, якщо до п'яти років хлопчики із задоволенням імітують "жіночі види діяльності", то пізніше відмежовуються від них, адже сім'я, телепрограми, дитячі книги дають приклади для наслідування, визначають чоловічі та жіночі ролі;

3) *заохочення* (підкріплення) як винагорода або підтримка дитини за дотримання певного типу поведінки у вигляді похвали від батьків, учителів, інших дорослих. Заохочення посилює ту поведінку, якої навчають дитину. Якщо дитина починає наслідувати поведінку іншої статі (наприклад, хлопчик одягає мамині туфлі на підборах, фарбує губи), цей вчинок отримує відповідну оцінку: "Хлопчикам це не личить!" [4].

Психологи М.І.Алексєєва, В.А.Вінс, В.М.Кузнецов великого значення надають впливу стилю взаємодій батьків з дітьми, який має далекі наслідки і визначає їх життєвий шлях [1;2;12]. Ці вчені досліджували такі характеристики взаємодій, як: емоційне прийняття-неприйняття, наявність-відсутність контролю, стимулювання-нестимулювання активності дитини. Ряд психологів (Л.Н.Захарова, В.Є.Каган, В.М.Кузнецов) головну увагу приділяють тому, яку роль відіграє мати в життєствердженні кожної дитини [10;11;13]. Вчена О.Т.Соколова дослідила наступні стилі міжособистісних взаємин “мати-дитина”, які розповсюджуються як на хлопців, так і дівчат: співробітництво, ізоляція, суперництво та псевдо співробітництво [18]. Нижче розглянемо кожний стиль більш детально.

1. *Співробітництво* характеризується тим, що у спілкуванні матері й дитини переважають висловлювання, які підтримують, а не відштовхують. Підчас взаємодії спостерігається гнучкість, поступливість, зміна позицій ведучого і відомого. Мати заохочує дитину до активності.

2. *Ізоляція* представлена тим, що у родині не приймаються спільні рішення. Дитина ізолюється й не бажає ділитися своїми враженнями й переживаннями з батьками.

3. *У суперництві* партнери по спілкуванню протистоять один одному, критикують один одного, реалізуючі потреби в самоствердженні й симбіотичній прихильності.

4. *У псевдоспівробітництві* партнери проявляють егоцентризм. Мотивація спільних рішень не ділова, а грайлива (емоційна).

У наукових працях Л.І.Божович, О.В.Запорожця, І.С.Кона підкреслюється, що формування родинних стосунків, у системі “батьки-дитина”, є необхідним компонентом особистісного становлення дитини, розвитку досвіду спілкування між людьми [3]. Дитина відчуває потребу в спілкуванні з дорослим як авторитетним носієм суспільного і морального досвіду й намагається отримати від нього оцінку своїх думок, вчинків і особистісних якостей, досягти взаєморозуміння і співчуття, навчитися діяти, як він. На нашу думку, взаєморозуміння між батьками, та батьків з донькою, любляче й дбайливе ставлення батька до своєї жінки та доньки посилюють вплив на особистісний розвиток дівчини, на поступове формування в неї впевненої в собі майбутньої жінки, що викристалізовується надалі в адекватне ставлення до чоловіків. Дівчата частіше ідентифікують себе з матір’ю. Вони не тільки сприймають її як приклад для наслідування, але й переживають як вона. Для дівчинки мати є живим втіленням всього того, що надає життю сенс. Якщо мати є прикладом стійкості духу жіночності, практичності в

житті, то ці якості дівчата відтворюють у собі. І, навпаки, негативні якості матері (невпевненість у собі, слабкість духу) вони теж відтворюють у взаємодіях, переживаючи депресивний стан, невміння і небажання жити.

Як підкреслює у своїх роботах Л.Уманець, на основі любові з боку батьків формується здатність дитини любити себе, її самооцінка, – все це утворює основу духовного здоров'я та дає змогу досягти зрілості. Відхилення від нормального шляху цього розвитку стає причиною багатьох неврозів. На фоні перебільшеної залежності від батька розвивається невроз нав'язливих станів, а у разі надмірної концентрації прихильності до матері – істерія, алкоголізм, депресії, нездатність до самоствердження [15]. Дівчата, що позбавленні батьківського тепла, ласки і впливу, мають гіркий досвід депривації сімейної взаємодії. За визначенням Е.А.Сергієнка, “депривація” є відхиленням від середовищного континіуму, який є революційно очікуваним, характерним для певного віку [17]. Як зазначають З.Матейчек та Й.Лангмейер, депривація зумовлює відставання у психічному розвитку за багатьма параметрами. Вона негативно позначається на самосвідомості, служить причиною розладів і дисгармоній у процесі становлення образу “Я”, шкодить психічному розвитку особистості [5].

Виклад основного матеріалу. Вивчення проблеми становлення і формування особистості в інтернатних закладах свідчить про несприятливий психічний розвиток дівчат-підлітків в цих установах, що в першу чергу, пов'язано із своєрідною системою спілкування дорослих з ними: частою зміною дорослих, звуженням оточуючого простору, відсутністю диференційованого підходу до дівчат-підлітків тощо. Соціалізація дітей-сиріт утруднюється особливостями стану їхнього здоров'я та розвитку. Діти, які виховуються в інтернатних закладах, відрізняються від тих, хто виховується в сім'ях, розвитком інтелекту і особистості в цілому. Групове спілкування з дорослими, постійні вказівки, настанови та контроль з боку дорослих формують специфічні особливості у дівчат-підлітків, які виховуються в умовах шкіл-інтернатів. Це підтверджується результатами багатьох досліджень психологів (М.П.Аралова, Я.О.Гошовський, І.В.Дубровіна, Т.М.Землянухіна, Г.М.Прихожан, М.Н.Толстих) [5;7;15].

Досліджуючи структуру особистості дівчат, вихованок дитячих будинків, польська вчена М.Юрга констатувала існування серйозних проблем у їх фізичному і психічному розвитку. Визначаючи різницю між психологією дівчат, що виховуються в дитячих будинках, і їх ровесниць із сім'ї, М.Юрга зосередилася на проблемі ідентифікації та орієнтації в жіночих соціальних ролях, проблемі страху і образу “Я” [21].

Г.М.Прихожан, Н.М.Толстих відмічають, що гендерна ідентичність формується з труднощами у дівчат-підлітків з дитячих установ, а також часто недооцінюється значення суб'єктивного минулого в розвитку особистості. Вихователі, прийомні батьки, знають яким тяжким часто буває минуле цих дітей, із самих кращих спонукань намагаються про нього не згадувати, усіма силами відвертати їх увагу від спогадів про нього, підкреслювати, що їх життя починається “з чистого аркуша”. Цього ні у якому разі робити не можна тому, що особистість не може жити без минулого. Неусвідомлені, витиснені спогади в дійсності нікуди не уходять, а залишаються чужими, що “роздирають” її на частини. На основі цього слід стверджувати, що яким би тяжким і безрадіним не було минуле особистості, вона повинна його пам'ятати. Дорослим необхідно піклуватися про те, щоб допомогти дитині відтворити у спогадах минуле, опрацювати його і включити в цілісний суб'єктивний досвід [13;14].

Дівчатам-підліткам, позбавлених батьківської уваги, властиві відчуття малої цінності власної особистості, занижений рівень самоконтролю, прослідковуються вищі показники самооцінки, сили виявлення мотивації самоствердження, прагнення до визначення, статусно-рольового визначення, досягнення успіхів в діяльності, транзактивні прагнення, прагнення до протиставлення “Я”, до самототожності [5]. Дівчата-підлітки, що виховуються в умовах інтернатного закладу, ідентифікуються насамперед із своїми депривованими подругами, а образ матері, жінки, господині, робітниці в них переважно стереотипний. Відчуття страху актуальніше і гостріше, ніж у ровесниць із сім'ї. Встановлено, що презентованість власного “Я” для дівчат-підлітків, що виховуються в родині, характеризується переважністю узагальнено-особистісної тотожності, пов'язаної з осмисленням себе як джерела власних дій і соціально-рольового самовизначення [14].

У науковій праці Я.О.Гошовського зазначено, що відсутність необхідного піклування саме про дітей підліткового віку з боку батьків розглядається як депривація сімейної взаємодії, тобто відсутність у підлітків життєво необхідних контактів з батьками, неможливість засвоєння досвіду сімейного життя, рольових установок спілкування в родині [5]. Недостатня взаємодія дівчат-підлітків із дорослими родичами й близькими призводить до гальмування емоційної, інтелектуальної, комунікативної сфер та позначається на особливостях самосвідомості. Недостатня позитивна взаємодія дівчат-підлітків із дорослими негативно впливає не лише на інтелектуальний розвиток, а й на загальну динаміку формування позитивних якостей особистості, оскільки відсутність прикладу

цілеспрямованої діяльності дорослих, спрямованої на гармонізацію міжособистісних стосунків, позбавляє їх творчого досвіду. Порушення в інтелектуальній та мотиваційній сферах, у сфері саморегуляції, нерегламентованості поведінки спричиняють відчутні відхилення в загальному розвитку якісних характеристик особистості дівчат-підлітків з інтернатних закладів. Це наочно простежується в ситуаціях фрустрації [15].

Знехтування батьками підлітків відображається в їх подальшому розвитку, а саме: дисгармонійним “Я-образом”, низькою самооцінкою, невпевненістю в собі, зневірою в свої потенціальні можливості, слабкою здатністю до самоаналізу та самовдосконалення. Депривація дитини в її підліткові роки може також призводити до аутичної поведінки і, навіть, до появи шизоїдних рис [9]. На сторінках книги “Діти без сім’ї” Г.М.Прихожан та Н.М.Толстих зазначають, що в дитячих будинках та школах-інтернатах виховується досить специфічний контингент дітей, які, з одного боку, мають певні, хоча і не завжди зрозумілі ознаки ускладненої спадковості, з іншого, – яскраво визначений деприваційний синдром. Дівчата, випускниці закладів інтернатного типу, переживають значні труднощі у створенні власної сім’ї та її збереженні. Вони з великими проблемами входять у сім’ю чоловіка, часто не можуть налагодити повноцінні стосунки з її членами. У них дуже швидко вичерпується первинна прихильність, що нерідко призводить до розлучення або вони зовсім не створюють сім’ї. Часто випускники інтернатних закладів створюють сім’ю між собою, зберігаючи звичку жити разом [13].

Отже, враховуючи все вищезазначене, можна виділити основні **соціальні чинники** розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків **в умовах сім’ї**: соціальні інститути – сім’я, школа, позашкільні заклади, ЗМІ (преса, радіо, телебачення), безпосереднє спілкування з оточуючими людьми; позитивний психологічний клімат в сім’ї; родинні зв’язки; позитивна та відкрита взаємодія із дорослими (родичі, близькі, вихователі, вчителі та ін.); вплив батьківських установок на етапі формування особистості; опосередкований контроль з боку батьків за моральною, пізнавальною сферами життєдіяльності дитини, а також за сексуальною поведінкою у зв’язку з пубертатним періодом; адекватні зразки у спільноті референтних осіб для наслідування гендерних ролей. **Психологічні чинники** розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків **в умовах сім’ї**: емоційне прийняття, любляче та дбайливе ставлення до дівчини батьків; любов і довіра до них; можливість вільно висловлювати свою думку з будь-якого питання; усвідомлення дівчиною засобів поведінки матері у ставленні до батька і навпаки; адекватне відчуття

тотожності самому собі; стимулювання пізнавальної активності дівчини, розвитку в неї самостійності, почуття дорослості.

Серед **соціальних чинників**, що впливають на розвиток гендерної ідентичності дівчат-підлітків **в умовах спеціалізованих шкіл-інтернатів** можна виділити наступні: ЗМІ (преса, радіо, телебачення); тривала соціальна ізоляція; звуженість оточуючого простору; замкнутість кола спілкування; переважно жіноче виховне середовище; відсутність родинних зв'язків, сімейно-побутових стосунків та спільнот, в яких є гендерні моделі поведінки жінок і чоловіків; відсутність прикладу для наслідування гендерних ролей; відсутність матеріальної та моральної підтримки після закінчення закладу. Серед **психологічних чинників** можна виділити такі: втрата “базової довіри до світу”; депривація сімейної взаємодії; нестача любові, ласки, уваги; відсутність уявлень про модель сім'ї; відсутність духовного зразка в образі батька або матері; труднощі з засвоєнням соціальних ролей; залежність від звичного середовища; орієнтація на зовнішні оцінки групи; байдужість при оволодінні соціальними ролями, пасивність у розвитку й удосконаленні самосвідомості; недостатній рівень усвідомлення себе; низька інтенсивність автономності; закомплексованість; конформність; відсутність самоповаги; дифузне і розмите уявлення про власний образ “Я”; інфантильно-утриманська позиція, що блокує прояв потенційних можливостей тощо.

Стаття не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Аналіз конкретно-експериментальних робіт, присвячених вивченню гендерної ідентичності, показує, що цей феномен досліджується в різних аспектах. Необхідне подальше та більш змістовне вивчення відмінностей в розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах сім'ї та школи-інтернату.

Список використаних джерел

1. Алексеева М. І. Психологічні аспекти гуманізації педагогічної взаємодії в сім'ї як умова психосоціального розвитку особистості дитини // Психолого-педагогічні проблеми гуманізації педагогічної взаємодії. – К., 1993. - С. 53-54.
2. Алексеева М. І. Взаємодія батьків і дітей як фактор соціалізації підростаючої особистості // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність: Тези Міжнар. наук. Костюківських читань 9-11 червня 1992 р. – К., 1992. – Т.1. – С. 196-197.
3. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии.- 1979. – № 2 (а). – С. 24-26.

4. Говорун Т. В., Кікінеджи О. М. Гендерна психологія: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 308 с.
5. Гошовський Я. О. Становлення образу Я в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Я.О. Гошовський. – К., 1995. – 24 с.
6. Гурлева Т. С. Дівчинка-підліток: проблеми віку і профілактика важковиховуваності. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
7. Дубровина И. В., Лисина М. И. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей: сб. научн. тр. / отв. ред. И. В. Дубровина, М. И. Лисина. – М.: Изд. АПН СССР, 1982. – С. 3–18.
8. Дубровина Н. В. Семья и социализация ребенка / Н. В. Дубровина // Мир психологии. – 1998. – № 1 (13). – С. 54–59.
9. Зальсина И. А., Смирнова Е. О. Некоторые особенности психического развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи / И. А. Зальсина, Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 31–38.
10. Захарова Л. Н. Дитя в череді за ласкою. – М.: Политиздат, 1991. – 221 с.
11. Каган В. Е. Стереотипы мужественность-женственность и “образ Я” подростков / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 53–62.
12. Кузнецов В. М. – Психолого-педагогические условия формирования личности учащихся. – М.: Народное образование, 1994. – 144 с. (Библиотечка журнала “Народное образование”, 4-6).
13. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Дети без семьи: (Детский дом: заботы и тревоги общества). – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
14. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 416 с.
15. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Ружской. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.
16. Рюмшина Л. И. Психологические особенности познания других людей детьми, воспитывающихся в семье и в детском доме: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / Л. И. Рюмшина. – М., 1990. – 19 с.

17. Сергиенко Е. А. Проблемы психического развития: некоторые острые вопросы и пути их решения // Психологический журнал. – 1990. – Т.2. – С. 150-160.
18. Соколова Е. Т., Чеснова И. Г. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 12-115.
19. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: досвід реформування / Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2005 року. – К.: Державний ін-т розвитку сім'ї та молоді, 2006. – 143 с.
20. Фромм Э. Человек для себя. – Минск: ООО “Попурри”, 1998. – 672 с.
21. Jurga M. Z badan nad rozwojem osobowosci dorasajacych wychowanek panstwowych domow dziecka // Psychologia wychjawacza, 1975. – № 5. –Р. 713–719.
22. <http://www.kmu.gov.ua/sport/control/uk/index> – офіційний сайт Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту.
23. <http://www.mon.gov.ua/> – офіційний сайт Міністерства освіти і науки України.

This article covers aspects of gender identity studies in the nowadays personality psychology and age psychology. Socio-psychological factors of teenage girls' gender identity development are determined, either for those brought up in families or in institutions.

Key words: gender identity, social factors, psychological factors, deprivation, environment in the boarding-school, family environment.

Отримано: 12.03.2010

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.

Барчі Беата, здобувач Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

Белякова Світлана Миколаївна, викладач кафедри загальної та практичної психології ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”, м. Переяслав-Хмельницький.

Білецька Ірина Миколаївна, асистент кафедри психології освіти Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський.

Бочаріна Наталія Олексіївна, старший викладач кафедри загальної та практичної психології ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”, м. Переяслав-Хмельницький.

Грейліх Ольга Олексіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, м. Переяслав-Хмельницький.

Гуріна Зоя Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”, м. Переяслав-Хмельницький.

Єзерницький Леонід Йосипович, здобувач, м. Київ.

Кривопишина Олена Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант НПУ імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

Максименко Ксенія Сергіївна, кандидат психологічних наук, викладач кафедри загальної і медичної психології та педагогіки Національного медичного університету ім. О.О. Богомольця, м. Київ.

Михальська Світлана Анатоліївна, асистент кафедри медичної психології Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський.

Михальський Анатолій Володимирович, кандидат медичних наук, доцент, декан факультету психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Мусіяка 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.

Ніколаєв Леонід Олегович, аспірант кафедри загальної та практичної психології Державного вищого навчального закладу "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди", м. Переяслав-Хмельницький.

Оверченко Аліна Іванівна, здобувач кафедри психологічних дисциплін факультету правового забезпечення підприємницької діяльності та психології Навчально-наукового інституту права та психології Київського національного університету внутрішніх справ, м. Київ.

Олійник Анна Вікторівна, асистент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Олійник Олена Михайлівна, асистент кафедри педагогіки і методики дошкільної та початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Ольховецький Сергій Миколайович, старший викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини, м. Умань.

Онищук Ірина Анатоліївна, асистент кафедри теорії і методики дошкільної освіти Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Т. Шевченка, м. Кременець.

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.

Осіпова Юлія Валеріївна, головний психолог центру практичної психології Департаменту кадрового забезпечення МВС України, м. Київ.

Павелків Віталій Романович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Павелків Роман Володимирович, доктор психологічних наук, професор Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Паненкова Юлія Валеріївна, аспірант кафедри педагогічної і вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, викладач Коломийського педагогічного коледжу Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

Панчак Оксана Володимирівна, асистент кафедри нервових хвороб № 2 Івано-Франківського національного медичного університету, м. Івано-Франківськ.

Панчишина Тетяна Анатоліївна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Подільського державного аграрно-технічного університету, м. Кам'янець-Подільський.

Папуча Микола Васильович, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, м. Ніжин.

Пашукова Тат'яна Івановна, доктор психологічних наук, доцент, Психологічний інститут РАО, Москва, РФ.

Пилипенко Катерина Валентинівна, асистент кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг.

Пилипенко Наталя Георгіївна, аспірантка кафедри теоретичної та консультативної психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

Підлісний Юрій Анатолійович, аспірант Міжрегіональної академії управління персоналом, м. Київ.

Пірожак Світлана Вікторівна, аспірант кафедри педагогіки Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Пітик Микола Іванович, доктор медичних наук, професор кафедри нервових хвороб № 2 Івано-Франківського національного медичного університету, м. Івано-Франківськ.

Подкопаєва Юлія Валеріївна, асистент кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Позднишев Євген В'ячеславович, кандидат філософських наук, доцент Київського національного економічного університету ім. Вадима Гетьмана, м. Київ.

Присяжнюк Ольга Миколаївна, здобувач Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 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.

Роговик Людмила Степанівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Київського національного лінгвістичного університету, м. Київ.

Романенко Оксана Вікторівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, завідувач наукової лабораторії психологічного забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах Інституту права та психології Київського національного університету внутрішніх справ, м. Київ.

Романюк Тетяна Юрївна, старший викладач кафедри соціальної психології та гуманітарних дисциплін Південнослов'янського інституту ВНЗ "Київський славістичний університет", м. Миколаїв.

Руденко Наталія Всеволодівна, викладач кафедри іноземних мов №2 Харківського національного автомобільно-дорожнього університету, м. Харків.

Рудзевич Ірина Леонідівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Савельєва Валерія Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри менеджменту Донбаської державної машинобудівної академії, м. Краматорськ.

Савицька Ольга Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології праці та управління закладами освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Савчин Мирослав Васильович, доктор психологічних наук, професор Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич.

Садохіна Катерина Сергіївна, студентка Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг.

Сердюк Наталія Іванівна, аспірант Бердянського державного педагогічного університету, м. Бердянськ.

Сидоренко Ольга Борисівна, старший викладач кафедри педагогіки і психології Інституту природничо-географічної освіти та екології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

Сизко Ганна Іванівна, аспірант кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету, м. Бердянськ.

Сиротенко Віталій Петрович, ад'юнкт Академії управління МВС, м. Київ.

Сич Василь Михайлович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології праці та управління закладами освіти, заступник декана з наукової роботи факультету психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Сімко Алла Володимирівна, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Сімко Руслан Теодорович, асистент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Скобедіна Ольга Юріївна, здобувач кафедри дошкільної освіти Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг.

Скорич Лариса Петрівна, науковий кореспондент лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології ім. Г.С. Юстюка АПН України, старший викладач кафедри психології праці і управління закладами освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Скуловатова Олена Вікторівна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології Київського національного торговельно-економічного університету, м. Київ.

Славіна Наталія Сергіївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри медичної психології, заступник декана з навчальної роботи факультету психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Слюсар Інна Миколаївна, кандидат психологічних наук, головний науковий співробітник лабораторії психологічного забезпечення діяльності ОВС Державного науково-дослідного інституту МВС України, м. Київ.

Снісаренко Андрій Григорович, доцент кафедри психології в особливих умовах діяльності Академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля, м. Черкаси.

Сокол Артем Вікторович, студент факультету педагогіки і психології ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”, м. Переяслав-Хмельницький.

Сокол Ірина Анатоліївна, старший викладач кафедри загальної та практичної психології ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”, м. Переяслав-Хмельницький.

Співак Віталій Іванович, кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Співак Любов Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Столяренко Ольга Борисівна, старший викладач кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Татаурова-Осика Галина Петрівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Терещенко Вікторія Анатоліївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Тодорів Лариса Дмитрівна, кандидат психологічних наук, доцент Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника, м. Івано-Франківськ.

Толков Олександр Сергійович, асистент кафедри психології праці і управління закладами освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Токарева Наталя Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг.

Тополов Єгор Вікторович, кандидат психологічних наук, докторант Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

Уршуля Груца-Мьонсік, доктор педагогічних наук, доктор-ад'юнкт Інституту педагогіки Жешівського Університету, м. Жешів, Польща.

Федорак Інна Олегівна, асистент кафедри педагогіки та методик дошкільної і початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Федорчук Віктор Миколайович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Халік Олена Олександрівна, аспірант Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова, м. Київ.

Ханенко Ірина Іванівна, здобувач кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди, м. Харків.

Хомич Іванна, викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Чайковська Оксана Миколаївна, асистент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Чеканська Оксана Анатоліївна, асистент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Чп Руслана Степанівна, асистент кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль.

Шамне Анжеліка Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг.

Шевчук Галина Станіславівна, аспірант кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

Шинкарьок Анатолій Іванович, доктор психологічних наук, професор, проректор із заочного навчання та зв'язках з навчальними закладами, завідувач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Яворська Наталія Іванівна, здобувач кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

Яковенко Олена Костянтинівна, аспірант кафедри психології Національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського "ХАІ", м. Харків.

Яланська Світлана Павлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, науковий кореспондент Інституту психології імені В.Г. Костюка АПН України, доцент кафедри ботаніки Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, м. Полтава.

Яндрова Юлія Вячеславівна, аспірант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ.

Для заміток

Зміст

<i>С.Д. Максименко</i>	
Психологічні механізми зародження особистості	3
<i>Б. Барчі</i>	
До проблеми професійного зростання представників соціономічних професій	18
<i>С.М. Белякова</i>	
Близнюкова ситуація як детермінанта особистісного розвитку близнюків	26
<i>І.М. Білецька</i>	
Рефлексія – головний чинник у самопроєктуванні професійного зростання фахівця	36
<i>Н.О. Бочаріна</i>	
Дослідження особливостей прояву гуманістичної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів	45
<i>О.О. Грейліх</i>	
Психологічні особливості міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі	56
<i>З.В. Гуріна</i>	
Розвиток самостійності як базової характеристики підростаючої особистості дитини	65
<i>Л.Й. Єзерницький, С.О. Ренке</i>	
Характеристика взаємовідносин між батьками та дітьми	74
<i>О.А. Кривопишина</i>	
Експериментальне дослідження жанрової своєрідності літературної творчості в юності	86
<i>К.С. Максименко</i>	
Методологічні застереження й екзистенційні пресупозиції аналізу “Я–переживання” як уособлення психічного стану	
<i>С.А. Михальська</i>	
Чинники та критерії комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника	107
<i>А.В. Михальський</i>	
Психологічні особливості хворих гіпертонічною хворобою	118

Н.І.Мусяка	
Активізація становлення емоційно-оцінкової сфери молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень	129
Л.О.Ніколаєв	
Дослідження проблеми асертивності у вітчизняній та зарубіжних школах психології розвитку	138
А.І.Оверченко	
Правова соціалізація як процес становлення правосвідомості особистості	146
А.В.Олійник	
Особливості використання життєдайного потенціалу релігійної віри в системі психологічної профілактики суїцидальних тенденцій у психіці індивідів	155
О.М. Олійник	
Розвиток емпатії у дітей старшого дошкільного віку в процесі театралізованої діяльності	165
С.М. Ольховецький	
Феноменологіс тривоги та страху	174
І.А. Онищук	
Актуальність проблеми творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності	184
Л.А.Онуфрієва, І.Л.Онуфрієва	
Психологічні аспекти навчання лексиці і читанню іноземною мовою	193
Ю.В. Осіпова	
Підвищення ефективності управління в органах внутрішніх справ на основі розробки і використання інформаційної моделі професії керівника	203
В.Р. Павелків	
Психологічні особливості та детермінанти агресивної поведінки підлітків	213
Р.В. Павелків	
Особливості емоційного компонента моральної свідомості дітей молодшого шкільного віку	224

Ю.В. Паненкова

Становлення позитивної Я-концепції як мета особистісної адаптації обдарованих дітей молодшого шкільного віку 236

О.В. Панчак, М.І. Пітик

Відмінності у проявах стратегій процесу розуміння творчих стоматологічних задач лікарями з різним досвідом практичної роботи 245

Т.А. Панчишина

Ірреальне бажання як філософсько-психологічна категорія 254

М.В. Папуча

Сучасні аспекти особистісного розвитку 263

Т.И. Пашукова

Влияние факторов семейного воспитания и особенностей общения на эгоцентрическую направленность подростков 275

К.В. Пилипенко

Психологічні особливості підструктур та професійно важливих характеристик емоційної стійкості студентів – майбутніх практичних психологів 284

Н.Г. Пилипенко

Теоретичні аспекти дослідження проблеми соціального інтелекту 296

Ю.А. Підлісний

Особливості самоактуалізації військовослужбовців у професійній діяльності 305

С.В. Пірожак

Освітньо-педагогічні перетворення в Україні у 20-х роках ХХ століття. Їх вплив на формування особистості 314

Ю.В. Подкопаєва

Вплив сім'ї та сімейних цінностей на формування духовності особистості дитини 323

Є.В. Позднишев

Архетипи і їх роль у формуванні іміджу в спорті 334

О.М. Присяжнюк

Роль активних соціально-психологічних методів роботи у професійному розвитку соціальних працівників 344

С.О.Ренке	
Сім'я як соціально-психологічний феномен	357
Л.С.Роговик	
Рівні спілкування в тілесному просторі особистості	365
О.В.Романенко	
Передумови формування здатності до соціально-перцептивного передбачення у дітей з церебральним паралічем	375
Т.Ю.Романюк	
Теоретичні аспекти толерантності: від терпіння до особистісної зрілості	384
Н.В.Руденко	
Діагностика сформованості міжособистісних взаємин студентів вищих технічних навчальних закладів у позанавчальній виховній роботі	393
І.Л.Рудзевич	
Педагогічні конфлікти в ранньому юнацькому віці	402
В.С.Савельєва	
Аналіз підходів до психологічної оцінки керівників	411
О.В.Савицька	
Методи діагностики рівня сформованості дій рефлексії	420
М.В.Савчин	
Дослідження особистості в контексті духовної парадигми психології	429
К.С.Садохіна	
Психолого-педагогічні умови формування лідерських якостей підлітків	439
Н.І.Сердюк	
Критерії прояву феномена дружби в підлітковому віці	449
О.Б.Сидоренко	
Інтелектуально пасивні школярі як причина низької результативності в учінні	458
Г.І.Сизко	
Характеристика прояву гуманного ставлення до людей із фізичними вадами у майбутніх педагогів	469

В.П. Сиротенко

Психологічні особливості дій підрозділів спеціального
призначення МВС в екстремальних ситуаціях 478

В.М. Сич

Особливості професійної спрямованості
студентів-психологів 484

А.В. Сімко

Особливості збереження психофізичного здоров'я дітей-
олігофренів дошкільного віку 494

Р.Т. Сімко

Особливості подолання суїцидальних проявів серед
співробітників правоохоронних органів 504

О.Ю. Скобедіна

Динаміка становлення ціннісних орієнтацій
особистості 514

Л.П. Скорич

Індивідуальний підхід до навчання: ставлення учнів 525

О.В. Скуловатова

Психологічні детермінанти актуалізації міфологем 533

Н.С. Славіна

Емпіричне дослідження психологічних особливостей
емоційно-почуттєвого розвитку дітей старшого
дошкільного віку 542

І.М. Слюсар

Розробка загальних засад психогігієни професійної
діяльності працівників ОВС у контексті здійснення
психопрофілактичної роботи в ОВС України 553

А.Г. Снісаренко

Особистісні особливості начальників караулів оперативно-
рятувальної служби цивільного захисту МНС України
з різним рівнем професійної успішності 562

І.А. Сокол, А.В. Сокол

Особливості роботи з обдарованими дітьми в системі
психологічної служби школи 571

В.І. Снівак

Причини виникнення та корекція гіперактивної
поведінки і дефіциту уваги в дошкільному віці 581

Л.М. Співак

Проблема співвідношення між феноменами “національна самосвідомість” та “етнічна самосвідомість” у психології ... 592

О.Б. Столяренко

Дослідження особливостей когнітивного компонента різновікових взаємин молодших школярів 602

Г.П. Татаурова-Осика, О.С. Толков

Професійна компетентність як одна з основних професійно важливих якостей керівника загалом освітнього навчального закладу 609

В.А. Терещенко

Діалогічність спілкування як умова інтерактивної взаємодії вчителя з учнями 619

Л.Д. Тодорів, Н.І. Яворська

Гендерна специфіка формування інтерпретативних схем оцінювання “Я” підлітками в молодіжній спільноті 628

Н.М. Токарева

Особливості самокатегоризації особистості юнаків у контексті становлення особистісної та соціальної ідентичності 641

Є.В. Тополов

Загальна модель генези професійної агресивності особистості 650

Уршуля Груца-Мьонсік

Вибрані кореляти морального розумування української та польської молоді – порівняльне дослідження 661

Уршуля Груца-Мьонсік

Родина – основа для виховання моральної свідомості молоді 671

І.О. Федорак

Теоретичні аспекти проблеми психологічної готовності майбутнього учителя до педагогічної діяльності 683

В.М. Федорчук

Тренінг – інструмент особистісного зростання особистості 690

О.О. Халік

Можливості корекції тривожності як чинника дезадаптації у практичних психологів-початківців 700

І.І. Ханенко

Соціально-психологічні умови становлення професійної
успішності жінки-керівника у правоохоронних органах 711

І. Хомич

Емоційно-ціннісне ставлення молодших школярів
до себе 715

О.М. Чайковська

Вплив акцентуацій характеру на девіантну поведінку
підлітків 725

О.А. Чеканська

Психолого-педагогічна діяльність
С.В. Балея і Поділля (початок ХХ ст.) 734

Р.С. Чіп

Особливості соціалізації особистості в процесі сімейної
конфліктної взаємодії 743

А.В. Шамне

Діагностика психосоціального розвитку та фрустраційних
реакцій підлітків в сучасних соціокультурних умовах 753

Г.С. Шевчук

Материнська ідентичність у структурі
Я-концепції жінки 765

А.І. Шинкарюк

Психологічні особливості оптимізації фізичної активності
особистості 778

О.К. Яковенко

Відмінності батьківського ставлення на різних етапах
психосексуального розвитку, які впливають на жіночу
сексуальність 787

С.П. Яланська

Розвиток творчості та формування наукової картини світу в
майбутніх учителів біології 797

Ю.В. Яндрова

Соціально-психологічні чинники розвитку гендерної
ідентичності дівчат-підлітків в умовах сім'ї та в умовах
шкіл-інтернатів 807

Відомості про авторів 817

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 9

Редактор *Н.Г. Пянковська*
Комп'ютерна верстка *В.О. Фаріон*

Підписано до друку 5.05.2010 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 48,59. Обл. вид. арк. 47,87.
Тираж 300 пр. Зам. № 327.

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